UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

I

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXVII

Juillet-Décembre 1915

COULOMMIERS
Imprimerie PAUL BRODARD.

P
Education
R

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
soixante-septième

1915
Juillet-Décembre

14 25-02
3/5/17

PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

BIBLIOTHECA UNIVERSITATIS OTTONIANAE

Nlle série. Tome LXVII. N° 7 Juillet.

REVUE
Pédagogique

Conseils à la Jeunesse[1].

Votre proviseur aimé que vos regrets unanimes suivront dans sa retraite, mon vieux camarade Gazeau, ce « lion bienveillant », comme l'appelait récemment un de ses anciens élèves, vient de lire la noble liste avec l'émotion d'un père.

C'est, pour partie, une liste de deuil ; c'est, en totalité, une liste de gloire.

Le moment n'est pas venu de pleurer ceux qui sont morts, si douloureuse que soit leur perte. Tant que dure la lutte inflexible, l'obligation de ne pas s'affaiblir, en s'attendrissant, arrête les larmes, même aux yeux des mères. En maintenant tout le temps qu'il faudra nos âmes tendues vers le but suprême, nous travaillons avec ceux qui sont morts. L'offrande qu'ils ont faite de leur sang à la Patrie et que les survivants renouvellent chaque jour, nous impose le respect, l'admiration et la reconnaissance. Mais elle nous impose aussi, à nous qui ne pouvons combattre, de tenir solidement, comme tiennent ceux qui combattent, et de leur

1. Discours prononcé par M. Louis Liard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris, à la distribution des prix du lycée Condorcet.

faire sentir, par nos paroles et par nos gestes, que derrière eux la nation tout entière est, comme eux, virile, résolue, obstinée. A l'allure de cette guerre, aux méthodes qu'elle emploie, la victoire ne peut être qu'une longue patience, à travers beaucoup de sacrifices.

Pourtant, des sentiments qui nous émeuvent et qu'il convient de taire encore, il n'est pas possible de taire, dans une réunion comme celle-ci, la fierté que nous inspire la jeunesse de France. Nous savions, nous, ses maîtres, quelle force vive couvait en elle, et nous avions confiance. Notre attente a été dépassée. Depuis quelque temps déjà, devant certaines attitudes de l'étranger, sa sensibilité avait frémi. Elle était prête à éclater. Au jour fixé par le destin, elle a éclaté tout d'un coup, comme ces fleurs qui, après s'être chargées lentement de sève, s'épanouissent, totales, en un instant.

Et alors, nous les avons vus, les jeunes de France, nos chers élèves, partir les uns après les autres, beaux, calmes, confiants comme des élus, prêts à donner leur vie pour que la France, la France libre et humaine, conservât dans le monde ses hautes raisons de vivre. Ce qu'ils ont accompli, ce qu'ils accomplissent chaque jour, depuis les Vosges jusqu'à la mer du Nord, il faudra des *Iliades* pour le raconter. Jamais lutte pareille n'avait ensanglanté le monde. Jamais les jeunes Français n'avaient montré plus d'endurance, plus d'héroïsme, plus d'abnégation. Jamais, ils n'avaient offert leur sang avec pareille prodigalité.

Quelle joie pour nous, les vieux de 70, dont les mains, insuffisamment armées, furent impuissantes alors à empêcher la mutilation de la France, nous qui, pendant quarante-quatre ans, le cœur en deuil, mais confiants dans la « justice immanente », avons travaillé sans trêve à refaire les forces brisées du pays, nous qui n'avons cessé d'attendre la revanche, désespérant parfois d'en voir briller le jour, tant il était lent à luire, quelle joie pour nous, quelle consolation et quelle fierté de pouvoir saluer, avant que nos yeux s'éteignent, ceux qui ont rendu au flambeau pâli tout l'éclat qu'il avait perdu !

Nous nous inclinons avec respect, avec gratitude, devant la légion des morts, devant la légion des héros.

Mes jeunes amis, mes chers enfants,

Voilà terminée l'année scolaire. Elle n'a pas ressemblé aux autres. Dans toutes les classes a été ajoutée au programme, une page émouvante d'histoire contemporaine. Vos maîtres, tout en s'efforçant de diriger régulièrement vos études, ont ouvert largement leur enseignement aux choses de la guerre.

Aux plus grands, à ceux qui sont assez mûrs et assez instruits pour comprendre le sens et l'importance de la lutte, ils en ont dit les causes lointaines et les causes prochaines; ils en ont commenté la marche et les péripéties; ils ont exalté devant vous le courage de vos aînés et vous ont inspiré la résolution des grands devoirs. Et tour à tour sont sortis de leurs mains, virilement préparés, les conscrits de 1914, ceux de 1915, ceux de 1916, et, si la patrie a besoin de faire appel à ceux de 1917, ceux-là aussi répondront : « Présent! » du même accent simple et calme que leurs camarades.

Quant aux petits, ceux qui ne comprennent pas encore, mais qui sentent à des signes divers, souvent, hélas! au crêpe des vêtements, que cette année n'a pas été semblable aux autres, je suis sûr qu'ils ont été, à leur façon, de bons petits soldats de la France. Car, sachez-le bien, mes enfants, pour être un soldat de la France, besoin n'est pas d'être assez grand et assez fort pour porter le fusil ou manier le 75.

Est un bon petit soldat de la France, l'enfant qui travaille bien, qui observe la discipline, qui, s'il a son père ou son grand frère aux armées, ne se plaint pas qu'il soit parti depuis longtemps, qui, s'il a perdu ce père ou ce grand frère, est, pour sa mère, plus prévenant, plus affectueux qu'auparavant, et s'efforce, en retenant ses larmes, de ne pas provoquer les siennes, qui, si la vie de la maison se trouve réduite ou gênée, n'en gémit pas, mais supporte les privations, en se disant que les soldats en supportent bien d'autres, en un mot, l'enfant qui se montre courageux. Oui, cet enfant-là est un bon petit soldat de la France, car, à sa façon, il contribue à ne pas troubler le moral des autres autour de lui. J'espère, mes enfants, qu'à Condorcet, un lycée dont la noblesse passée et la noblesse présente vous obligent, il y a eu beaucoup de ces bons petits soldats.

Et maintenant, grands et petits, entendez quelques conseils.

Tout d'abord, souvenez-vous, et qu'après vous se souviennent vos enfants et les enfants de vos enfants, longtemps, longtemps, longtemps. La France, aimable et sociable, a l'oubli facile. Mais cette fois, il faut qu'elle se souvienne, car vraiment le flot des crimes a dépassé toutes bornes. Et ce serait trahir les victimes que d'oublier leurs supplices et de pardonner à leurs bourreaux.

On ne vous parlera plus, si ce n'est comme d'un fait historique, de l'Allemagne de Kant et de l'Allemagne de Gœthe. Elle est loin, bien loin derrière nous, cette Allemagne idéaliste et poétique. Tout autre est l'Allemagne réaliste et carnassière avec laquelle nous sommes aux prises. A l'impératif catégorique de Kant, valable pour tous les êtres raisonnables, à la pensée largement humaine de Gœthe, elle a substitué l'impératif de son orgueil et l'ambition démente d'être « au-dessus de tout au monde ». A cette fin, elle embrigade, derrière les forces de la matière, les disciplines de l'esprit : la métaphysique, pour faire descendre Dieu du ciel sur la terre et l'incarner dans le peuple allemand qui devient ainsi le peuple-Dieu ; — l'histoire, pour forger une histoire à son profit, et faire de la maison de Hohenzollern, du royaume de Prusse, de l'Empire allemand, des personnes prédestinées au gouvernement de l'univers ; — le droit, pour nier chez les autres tout droit qui lui serait un obstacle ou simplement une gêne, et placer l'unique source du droit, non dans la raison des consciences, mais dans l'acier des canons ; — la science, pour tirer d'elle, alliance diabolique des camps et des laboratoires, des moyens d'extermination d'une férocité inédite. Et depuis dix mois qu'elle a mis en mouvement, accru, perfectionné sa formidable machine de guerre, maintenant qu'elle est dressée tout entière pour la conquête, elle, la prétendue civilisatrice, la prétendue détentrice de la plus haute culture, elle marque chacun de ses pas par des forfaits, tuant, torturant des êtres inoffensifs, détruisant pour le seul plaisir du mal les plus beaux monuments d'une civilisation qui l'offusque, brûlant par système les temples élevés par la foi des croyants au Dieu de la pitié.

Enfants de France, souvenez-vous !

Mais cette guerre n'enseigne pas que la haine, elle enseigne aussi l'amour.

Qui aurait dit, voilà un an, que, quinze jours plus tard, allait apparaître une France unanime, disciplinée et fraternelle? C'est pourtant le miracle que nous avons vu et qui, depuis lors, se renouvelle tous les jours. Des hommes qui, la veille, ne se connaissaient pas, qui souvent se méconnaissaient, qui parfois se défiaient les uns des autres, vivent en confiance mutuelle, en amitié, dans la communauté des dangers et des souffrances. Sous la hiérarchie des armes, l'équilibre s'est fait de tous les éléments, même des plus opposés. Les « anarchistes » acceptent la stricte discipline, tout comme les soldats de carrière. Les « joyeux », pour effacer les taches de leur passé, rivalisent d'héroïsme avec ceux que soulève la mystique guerrière. D'un bout à l'autre de l'immense « front », les poitrines respirent et les cœurs battent d'un même rythme.

En deçà du « front », à l'intérieur, sur les foyers souvent en deuil, a passé également un esprit bienfaisant qui rapproche, unit et fait concourir les efforts en des œuvres de pitié pour les blessés, les malades et les prisonniers, en des œuvres d'aide pour les réfugiés et les pauvres. Les doigts de toutes les femmes, les plus rudes et les plus fins, ont manié cet hiver l'aiguille et le tricot; s'il le faut, ils recommenceront bientôt. De douces mains touchent les blessures et en apaisent la fièvre. Parfois, geste divin, en l'absence des mères, des épouses, des fiancées et des sœurs, des lèvres se posent pieusement sur le front des mourants et adoucissent les agonies.

Partout fleurissent la concorde, le dévouement, la bonté, l'humanité.

Oh! que tant de vertus survivent aux circonstances et qu'une fois achevée l'œuvre terrible de la guerre, elles se retrouvent dans la douceur des œuvres de la paix. Au fond, elles dérivent toutes de quelques sentiments et de quelques idées fort simples, faciles, ce semble, à retenir, une fois que sera tombée l'exaltation des mois de lutte : le respect des fils d'une même patrie les uns pour les autres, quelles que puissent être leurs différences de naissance, d'éducation, de talents et de fortune; — le sens d'une égalité substantielle sous les inégalités individuelles qu'il n'est

au pouvoir de personne d'effacer, et qu'il saurait bien se garder d'effacer, si l'on pouvait le faire, parce qu'alors ce serait en tout la médiocrité et l'immobilité; — une fraternité non pas verbale, comme trop souvent celle de nos devises, mais vivante et agissante, faite à la fois de bonté et de justice; — une tolérance qui ne s'arrête pas aux lèvres, mais qui, coulant des cœurs, se répand à travers la contrariété fatale des croyances et des opinions, et empêche qu'en se heurtant, elles s'enveniment et s'irritent; — enfin, par-dessus tout, claire et consciente chez les uns, obscure et latente chez les autres, chez tous présente et opérante, la conviction que si, contre des milliers de canons et des millions d'obus, il faut des canons par milliers et des obus par millions, ce qui tient les bras tendus et les cœurs hauts, c'est une puissance morale, une idée surtout, fille à la fois du génie latin et du génie français, l'idée du droit, valant par lui-même; et c'est d'être au service de cet idéal que la France tire une force infrangible dans ce conflit gigantesque, où, sous les espèces de peuples différents, s'affrontent deux civilisations contraires, deux principes opposés, deux conceptions inconciliables de l'ordre dans les individus, dans les nations et dans l'humanité : la servitude et la liberté.

Que ce soit là, pour notre chère Patrie, dans le présent, un signe de victoire; dans la paix de l'avenir, un signe de concorde, de labeur fécond et de grandeur!

Gabriele d'Annunzio
poète national.

Le mois de mai 1915 aura été, pour l'Italie, pour les alliés, le mois de G. d'Annunzio; il y a même eu plus particulièrement une semaine, celle qui s'est écoulée entre la démission du cabinet Salandra et la réunion des Chambres, du 12 au 20, que les journaux de là-bas ont appelée « la settimana dannunziana ». Rentré exprès d'un long séjour en France, le poète avait prononcé le 5 mai à Quarto, aux portes de Gènes, un discours retentissant, pour l'inauguration du monument à Garibaldi, devant le rocher historique qui avait vu, cinquante-cinq ans plus tôt, les Mille compagnons du héros ligure s'embarquer pour la conquête de la Sicile; on apprit alors son brusque départ pour Rome. Renonçant à voir d'abord sa ville natale de Pescara, et sa famille qui l'attendait, il estima qu'un danger pressant, un devoir supérieur, l'appelaient dans la capitale. Les intrigues de l'ambassadeur allemand et la connivence d'un ancien ministre, dont les amis et les clients constituaient la majorité des deux Chambres, réveillaient toutes les espérances des neutralistes et des partisans de l'Allemagne. L'opinion publique, habilement orientée depuis plusieurs mois vers une intervention aux côtés de l'Angleterre et de la France, était déçue, agitée, inquiète; le geste de démission du Président du conseil semblait tout remettre en question. Sans doute, on avait confiance dans le roi; mais les graves parlementaires, dont le souverain écoutait les consultations, étaient-ils à même de lui dépeindre l'état véritable des esprits? Le plus simple n'était-il pas, pour le peuple, de manifester lui-même son sentiment? On manifesta donc, avec vigueur, d'un bout à l'autre de la péninsule, de Milan à Palerme, et G. d'Annunzio

vint mettre son verbe puissant au service des manifestations romaines. Il se prodigua. Il prononça des discours fort étudiés : il eut des improvisations plus heureuses encore, et il sut trouver, notamment au Capitole, l'image et le geste qui, à cette heure et dans ce lieu, étaient les plus propres à faire passer un grand frisson sur la foule : il rendit sensible à tous l'âme palpitante de Rome, sa destinée fatale et sa volonté impérieuse. Le cabinet Salandra fut rappelé sans modification. C'était la guerre.

N'allons pas jusqu'à dire que cette solution était l'œuvre de G. d'Annunzio; mais il l'avait certainement facilitée. Tous ceux qui ont tant soit peu vécu de la vie italienne, sous le régime aboli de la triple-alliance, savent que, malgré nos défauts et nos erreurs, perfidement exploités, la France avait toujours conservé de vives sympathies en Italie; mais ces sympathies étaient, pour ainsi dire, stagnantes, entièrement inefficaces au point de vue politique. Pour un oui, pour un non, on y acclamait la France et l'on y sifflait l'Autriche, parfois même — je l'ai constaté encore en septembre 1913 — des explosions imprévues du sentiment public se produisaient à la barbe d'un représentant du gouvernement, et celui-ci protestait seulement pour la forme, car cela tirait si peu à conséquence! L'Allemagne, par la haute finance, tenait la politique; par le savant réseau de son commerce, elle circonvenait la bourgeoisie, elle était sûre des doctrinaires du socialisme aussi bien que des partis de réaction. Dans son réalisme hautain elle dédaignait l'expression intermittente d'une sentimentalité traditionnelle, qu'elle jugeait peu dangereuse. Cependant, depuis l'origine du conflit européen, ce sentiment latin était devenu plus conscient et plus actif : c'est lui qui avait fait applaudir unanimement, au début d'août, la déclaration de la neutralité italienne, lui que maints publicistes, hommes politiques et savants travaillaient inlassablement à cultiver et à préciser, et c'est lui, en fin de compte, qui allait déjouer toutes les intrigues louches, faire trébucher les équilibristes trop ingénieux et balayer les intrus. Mais pour que cette adhésion à la cause de la France, pour que cette sympathie profonde, d'ailleurs obscure et jusqu'alors inopérante, acquît toute sa force, pour que se manifestât son identité avec les intérêts les plus certains de l'Italie et de la latinité, pour qu'apparût à tous cette vérité lumi-

neuse que la nation italienne, issue des révolutions, ne pouvait pas ne pas coopérer avec les nations démocratiques, dans leur lutte contre les puissances de domination militaire et policière, il était utile, surtout auprès d'un peuple imaginatif et sensible à la beauté de l'expression, que la voix d'un poète donnât une forme concrète à toutes ces réalités psychologiques, dont on s'était trop longtemps désintéressé. G. d'Annunzio a été ce poète, et il a fait entendre des accents irrésistibles.

Beaucoup en ont été surpris, plusieurs peut-être scandalisés. Comment cet esthète, ce voluptueux, curieux de sensations rares et souvent perverses, tout occupé à traduire avec une inépuisable richesse d'images les moindres aspects de son rêve, d'un rêve implacablement égoïste, s'élevait-il tout à coup à la considération des plus hauts intérêts nationaux ? Passait-il résolument de l'art à l'action ? Était-ce un nouveau d'Annunzio qui se révélait, ou bien ce puissant évocateur d'images n'avait-il trouvé dans la crise tragique que traverse l'Europe qu'une splendide occasion de déployer les infinies ressources de son verbe prestigieux ? Ce doute mérite d'être éclairci, encore que le résultat soit, pratiquement, le même. Par son dernier geste, dont la portée ne saurait être diminuée, G. d'Annunzio s'est acquis des titres imprescriptibles à la reconnaissance de tous ceux qui luttent pour le droit des nations : il est bon de le proclamer dès l'abord, afin d'enlever toute apparence de dénigrement à l'enquête impartiale que je voudrais esquisser.

*
* *

Il est certain que les œuvres de G. d'Annunzio, celles du moins qui ont été les plus lues hors d'Italie, ne préparaient pas l'opinion européenne à voir en lui un poète national, un interprète et un guide de la conscience de son peuple. Ni l'*Enfant de volupté*, ni l'*Intrus*, ni le *Triomphe de la mort*, ni même le *Feu*, les romans qui ont rapidement fondé sa réputation en France, ne peuvent passer pour avoir été inspirés par la moindre préoccupation de propagande politique ou simplement morale. Les Italiens, qui y ont applaudi avec plus de réserve que nous, ont relevé avec indignation une phrase du *Piacere* (Enfant de volupté,

1889) où l'auteur parlait sur un ton d'outrageant dédain des soldats qui avaient été se faire tuer en Abyssinie, à Dogali (1887); c'était là un défi caractérisé au sentiment public, lorsque l'Italie pleurait et honorait dignement les braves qui avaient vendu chèrement leur vie aux hordes du Ras Alula. Les plus heureux essais dramatiques de d'Annunzio, de la *Ville Morte* et de la *Gioconda* à la *Françoise de Rimini* et à la *Fille de Jorio*, ont tout aussi peu de signification patriotique, et ce ne sont pas ses plus récentes manifestations scéniques, réservées à un théâtre parisien et à une interprète russe, qui nous invitent à rectifier cette observation. Seule la *Nave*, peu représentée d'ailleurs, même dans sa nouveauté, relève d'une inspiration nationaliste, sur laquelle il va falloir insister tout à l'heure.

Avec *Francesca* et la *Figlia di Jorio*, ce sont ses poésies, moins aisément accessibles à des lecteurs étrangers, qui ont valu à d'Annunzio, auprès de ses compatriotes, ses plus grands succès. Dès 1880, quand à peine âgé de dix-sept ans il eut publié son premier recueil de vers, *Primo Vere*, un universitaire distingué, poète délicat lui-même, Giuseppe Chiarini, signala au public les dons exceptionnels de ce lycéen, tout en joignant à l'éloge quelques sérieux avis, dont il ne fut tenu aucun compte. Les poèmes qui suivirent ne passèrent pas tous inaperçus; mais l'événement le plus mémorable fut, en 1903, la publication de deux volumes des *Laudi*, et particulièrement du premier, intitulé *Laus Vitæ* : les critiques italiens, d'une voix à peu près unanime, proclamèrent l'apparition d'un chef-d'œuvre, car il s'agissait de l'expression poétique la plus directe et la plus complète du tempérament même de l'auteur; comme l'inspiration, la forme en est essentiellement personnelle. On n'en peut comparer le rythme, l'harmonie et l'éclat qu'à un torrent impétueux, irrésistible : on ne se lasse pas de contempler ses bonds prodigieux, et d'observer les jeux de lumière, constamment renouvelés, que produisent tour à tour les tourbillons d'où jaillissent l'écume et les gouttelettes irisées, ou au contraire les répits soudains, dans un lit subitement élargi, où la transparence de la surface laisse voir un fond curieusement nuancé.

C'est une poésie copieuse, un peu fatigante à la longue, réellement forte. En huit mille quatre cents vers, G. d'Annunzio a

écrit son autobiographie spirituelle ; il a réussi, comme il se l'était promis sous le nom d'un de ses héros, à « concentrer la pure essence de son esprit et à reproduire la vision la plus profonde de son univers dans une suprême œuvre d'art ». Et cette œuvre est vraiment grande ; l'auteur a cru pouvoir écrire que « depuis la *Divine Comédie* c'est le seul poème de vie totale, véritable représentation d'Ame et de Corps, qui ait paru en Italie ». Par son exagération même, ce jugement éclaire d'un jour curieux la psychologie du poète ; mais les réserves par lesquelles la critique a pris soin, comme elle le devait, de le réduire á sa portée véritable, confirment, en fin de compte, l'importance exceptionnelle de cette improvisation superbe, tumultueuse et puissante. Cependant par sa conception même, aussi bien que par ses divers épisodes, c'est encore une œuvre purement lyrique, qui n'exprime rien d'extérieur au « moi » du poète. Or, à beaucoup de très honnêtes gens, ce moi a semblé haïssable, et la place prépondérante, presque exclusive, qu'il occupe dans toute l'œuvre de d'Annunzio a certainement contribué, pour une large part, à soulever les querelles passionnées dont l'œuvre de ce grand artiste a été l'objet depuis une trentaine d'années.

Car, depuis trente ans, le « cas d'Annunzio » a dominé toute la littérature italienne : aux fervents adorateurs se sont opposés les détracteurs acharnés ; dans cette lutte ardente, il n'y a guère eu de neutres que les illettrés, et il faut reconnaître qu'au début les détracteurs étaient la majorité. Pourquoi le nier ? L'œuvre de d'Annunzio a fait scandale, et ce scandale était dans son programme. La pièce intitulée *L'Ora Satanica* qui, dès 1880, provoquait la semonce de G. Chiarini, renfermait justement un des thèmes préférés du jeune poète, celui qu'il a repris sous le plus de formes. La plupart de ses œuvres pourraient être caractérisées par le vers qu'il applique à sa *Francesca*, « un poème de sang et de luxure ». Il a heurté de front, violemment, beaucoup de susceptibilités légitimes, qu'il n'a honorées que de son mépris, et qui se sont naturellement cabrées. Son « surhomme », son « héros » aime à se proclamer supérieur à toute loi morale ; à quoi on a objecté qu'il est en réalité au-dessous de la loi morale, puisqu'il ne dépasse pas le niveau de la pure sensation ; et la vérité est qu'il reste en dehors de toute morale.

D'autres griefs, encore plus étrangers à l'art, ont été soulevés contre le poète, je veux dire la réclame indiscrète qui, pendant un temps, entretenait quotidiennement les contemporains du surhomme de ses moindres aventures, sentimentales ou autres, de ses chiens, de ses chevaux, ou de la coupe de son dernier complet. Dans ses œuvres les plus réussies, on regrettait de relever des allusions indélicates à des épisodes rendus publics de sa vie privée. Non content de produire en abondance poèmes, romans, drames, il étonnait ou mystifiait le monde par l'annonce de tous les volumes qu'il préparait; si bien que l'on a pu composer une piquante bibliographie des œuvres de G. d'Annunzio qui n'ont jamais été écrites.

Que cette personnalité pèche par une certaine intempérance, et que de très braves gens en aient été excédés, qu'ils l'aient jugée encombrante, et même un peu décadente, il ne faut pas trop s'en étonner. Mais que valent ces griefs en face de l'incontestable puissance créatrice du poète ? Les critiques ont patiemment énuméré tout ce qui manque à son inspiration, et cela peut se résumer en une brève remarque : le monde extérieur l'intéresse uniquement par rapport aux sensations agréables, rares ou fortes qu'il en reçoit. La pitié lui fait donc entièrement défaut, car la douleur d'autrui ne lui inspire qu'une froide curiosité — et avec la pitié le sens du comique, la perception du ridicule, car son moi se projette toujours sur la réalité, et la transfigure. Mais qu'importe? Le poète doit-il donc être une personnalité complète, universelle et parfaite? Faut-il être à la fois Dante et Molière? Ne suffit-il pas que, dans un domaine, fût-il restreint, de l'activité intellectuelle, ses conceptions et ses moyens d'expression s'élèvent très haut au-dessus de la moyenne de l'humanité?

Une forte personnalité, ainsi comprise, ne saurait être contestée à G. d'Annunzio; il la possède comme homme, avec sa conception de la vie très particulière, très hardie, inquiétante si l'on veut, mais claire et pleine de surprises; il la possède aussi comme artiste, par son aptitude exceptionnelle à communiquer ses sensations et à évoquer les images gravées ou écloses dans son cerveau. Il excelle à donner la vie — non pas, sauf exceptions, aux personnages de ses drames, car il faudrait pour cela

s'oublier soi-même davantage — mais à la peinture des états d'âme qui se rattachent à sa propre psychologie, et encore à la description des paysages et des scènes qui exaltent son imagination ou aiguisent sa sensibilité. Il est vraiment alors, selon l'heureuse expression qu'il applique à l'un de ses héros, l' « animatore », celui qui anime tout ce qu'il touche ; et l'on comprend comment, dans une œuvre exactement conçue suivant ce programme — telle la *Laus Vitæ*, — il ait pu atteindre la perfection de son art.

Rien ne fait mieux ressortir l'originalité véritable du poète que l'examen des emprunts nombreux dont il est redevable à une longue série d'écrivains. Car G. d'Annunzio a beaucoup lu ; c'est un érudit ; je le soupçonne d'avoir fait des fiches, et ses critiques n'ont pas manqué de dénoncer ses plagiats : il n'a pas seulement « pillé » les anciens Grecs et les Italiens les plus modernes, mais encore les Français (Baudelaire, Verlaine, Maupassant, Barrès....), les Anglais (Shelley, O. Wilde), les Allemands (Nietzsche), les Russes (Dostoïevsky, Tolstoï), et cependant ce qu'il a tiré d'eux a une physionomie propre, qui ne ressemble qu'à d'Annunzio. Sa *Francesca* n'est, en maintes scènes, qu'une marquetterie, où l'on peut distinguer des fragments de vieilles chroniques et de chants populaires, des épisodes et des propos extraits de Boccace ou de Sacchetti, etc., puis, lorsqu'on relit la page où l'on a reconnu un labeur si ingénieux et si patient, on est émerveillé de son tour aisé, naturel, nouveau : cela vit et pétille, comme si l'inspiration avait jailli spontanément de la fantaisie du poète. Cette merveilleuse faculté d'assimilation n'est-elle pas l'indice certain d'une force « animatrice » tout à fait exceptionnelle ?

Il me souvient d'avoir un jour, vers 1907, scandalisé une Italienne, femme d'ailleurs fort cultivée et d'esprit distingué, mais qui n'aimait pas d'Annunzio, en déclarant qu'un talent comme celui-là représentait une force au sein de la jeune nation italienne. Ce n'est pas sans une certaine satisfaction que j'évoque aujourd'hui ce souvenir, au moment où cette force s'est solennellement affirmée pour le salut et l'honneur de la latinité.

*
* *

Tel nous apparaît d'Annunzio d'après ses œuvres les plus célèbres et les plus caractéristiques. Il reste à dire qu'à travers sa très abondante production on discerne d'une façon presque ininterrompue une veine d'inspiration patriotique, depuis l'opuscule publié en 1888 sous le titre l'*Armata d'Italia*, jusqu'à la *Nave* (1908) et au quatrième livre des *Laudi* : « La Canzone della gesta d'Oltremare » (1912). Avant la guerre actuelle, on conçoit que des critiques peu portés à la bienveillance n'aient pas pris cette veine très au sérieux, d'abord à cause de sa ténuité même, et aussi en raison de la valeur artistique, réellement inférieure, des œuvres qui en dérivaient : on se refusait à y reconnaître le vrai d'Annunzio; on lui reprochait un nationalisme de dilettante dépourvu de toute sincérité. Comment croire, en effet, à une foi patriotique profonde chez cet adepte de l'individualisme le plus anti-social? Sans doute la guerre ne lui apparaissait que comme une nouvelle source de beauté et de jouissance, étant un spectacle de violence déchaînée, une débauche de sang versé, un jardin des supplices, une occasion unique pour le héros rêvé de développer ses facultés de destruction et de domination.

Ce soupçon trouvait quelque appui dans l'équipée parlementaire de G. d'Annunzio. En 1897, il fut candidat à la députation, et élu, dans la circonscription d'Ortona (province de Chieti). Or l'inconstance de ses principes déconcerta un peu ses collègues et le public, lorsque, après avoir siégé à l'extrême droite, il alla un beau jour s'asseoir parmi les révolutionnaires de l'extrême gauche. La façon dont il expliqua cette surprenante volte-face avait elle-même quelque chose d'inquiétant : « Je ne partage pas les idées de mes nouveaux amis, écrivit-il, mais je m'associe à leur effort de destruction ». Et il insistait : « Parmi les entreprises viriles, j'admire surtout celle de l'homme qui brise la loi imposée par un autre, pour établir sa propre loi », et il rappelait que tous ses héros — c'est-à-dire lui-même — professent « la plus pure anarchie intellectuelle ». Il faut donc reconnaître que si ses contemporains n'ont pas fait plus de fond sur la conscience politique

du romancier-poète, nul n'en est plus responsable que lui-même : il a pris plaisir à semer les doutes les plus graves sur sa sincérité.

Depuis sa propagande en faveur de l'intervention de l'Italie dans la guerre européenne, pareils doutes ne sont plus permis. Du terrain de la rhétorique, qui autorise toutes les fantaisies, d'Annunzio est passé sur celui de l'action, et d'une action nationale, qui n'admet plus les entrechats trop ingénieux. « La parole du poète communiquée à la foule, a-t-il dit, est un acte, comme le geste du héros. » En accomplissant cet acte, en exécutant ce geste avec l'ampleur que comportait le cadre solennel de Quarto ou du Capitole, en faisant vibrer jusqu'au fond de son être la foule ligure, la foule romaine, et de proche en proche tout le peuple d'Italie, d'Annunzio a communié avec ce peuple dans sa foi séculaire, et il a incarné ses plus hautes aspirations. Tant pis pour ceux qui ne sauraient voir ici qu'un nouveau cabotinage; ils montreraient une bien médiocre intelligence de la crise que traverse l'Europe et de ses répercussions dans les idées et les sentiments de chaque individu. Est-il donc si difficile d'admettre qu'un nouveau d'Annunzio nous est révélé?

Pas tout à fait aussi nouveau pourtant qu'on pourrait le croire. Il faut penser ici, non pas à une évolution progressive ni à une conversion subite du poète, mais à l'épanouissement, inattendu si l'on veut, d'un sentiment inné en lui, enraciné au plus profond de sa nature d'Italien, et représenté dans son œuvre par cette veine ténue d'inspiration patriotique dont je parlais tout à l'heure. Ce sentiment a été d'abord refoulé, mais non atrophié, par une autre disposition, prédominante, de sa personnalité, par ce penchant à un individualisme outrancier, que favorisèrent son séjour prolongé, au sortir de l'adolescence, dans les milieux littéraires et mondains — ou demi-mondains — de Rome et ses premiers succès; il ne fallait qu'une occasion favorable pour permettre à cet autre sentiment, à cet instinct primitif de réapparaître et de s'affirmer, je veux dire à son attachement à la terre natale, ou plutôt à la mer natale. Pescara est située sur la frange maritime de l'Abruzze, au bord de l'Adriatique, où s'élève aussi cette ville d'Ortona que d'Annunzio a représentée au Parlement italien. Ayant fait ses études près de

Florence, berceau de la Renaissance, il se trouve avoir eu deux « petites patries » : à la Toscane il doit son culte du beau dans l'art; mais c'est dans le paysage de l'Abruzze qu'il a puisé l'amour de la nature, et ce paysage, pour lui, est surtout caractérisé par la mer. La mer avec son infini miroitement, les nuances perpétuellement changeantes de ses flots, les jeux d'ombre et de lumière que produit le passage des nuées dans le ciel aux diverses heures du jour, est la grande ensorceleuse, dont le jeune poète n'a jamais pu rassasier ses regards; elle est aussi la grande excitatrice de l'imagination, car elle invite constamment à s'embarquer, pour se lancer à la découverte de mondes inconnus, au delà de la courbe sans cesse reculée de l'horizon; et la dure vie des marins éveille le goût des aventures périlleuses et lointaines. Cet amour de la mer éclate dans toutes les parties de l'œuvre de G. d'Annunzio, depuis le *Canto novo* (1882) jusqu'aux *Laudi* (1901-1912), et il se confond avec l'amour de l'Italie, car l'Italie est une nation de laboureurs et de marins, mais elle est surtout grande sur mer :

O mare, o gloria, o forza d'Italia!

Pour elle, naviguer est une nécessité plus urgente encore que de vivre : « Navigare necesse est; vivere non est necesse », telle est la devise qu'il a inscrite au frontispice des *Laudi*; et une voix d'oracle, dans la *Nave*, répond à la question angoissée des fugitifs établis sur les îlots boueux de la lagune pour échapper aux barbares : « Où donc placerons-nous notre patrie? — *Su la Nave!* » La vraie citadelle de ce peuple est la nef qui sillonne les mers.

Ainsi s'expliquent l'attrait particulier que Venise a exercé sur l'imagination de d'Annunzio, et l'intérêt tout spécial qu'il a constamment porté à la guerre maritime. On peut supposer que la première vision belliqueuse qui se soit présentée à son imagination fut celle d'un combat naval : « Ils lanceront une torpille, ils en lanceront deux, et nulle joie humaine n'égalera la leur lorsqu'ils pourront voir le monstrueux cuirassé ennemi s'incliner sur un côté, dresser vers le ciel les gueules inutiles de ses gros canons, et brusquement disparaître, avec ses tourelles et ses batteries, en un remous démesuré! » Ces lignes sont tirées

de sa brochure de 1888, écrite à propos de l'administration de la marine sous le ministre Brin. La même inspiration reparaît dans les *Odi Navali* (1891-1893), notamment dans la pièce intitulée « A una torpediniera nell' Adriatico », et elle trouve son complet épanouissement dans la *Canzone della gesta d'oltremare*, composée sous l'impression directe de l'expédition de Libye.

Si maintenant un lecteur avait la naïveté de se demander quel est donc l'ennemi qu'a en vue ce partisan résolu de la puissance navale de l'Italie, il n'aurait qu'à regarder une carte de l'Adriatique : il pourrait voir en face des côtes, droites et plates, d'Italie, sans un seul port abrité et profond, le « nid de vipères » de l'archipel dalmate, en avant duquel se détache l'île de Lissa, qui fut témoin, en 1866, de la défaite honorable, héroïque même en certains épisodes, infligée par l'amiral autrichien Tegethoff à la flotte italienne; plus au nord, face au delta du Pô, il remarquerait le grand port militaire de Pola, creusé à la pointe de l'éperon rocheux de l'Istrie, et plus haut encore, au fond de son beau golfe, face à Venise, la ville italienne de Trieste, où les Austro-Allemands se sont appliqués à concentrer tout le commerce de l'Adriatique vers l'Europe centrale. Chacun de ces détails hante la pensée du poète, et dans les *Odes navales*, notamment, il faut relire les pièces consacrées à la mort de l'amiral Saint-Bon, ministre de la Marine, qui avait été un des héros de Lissa.

L'irrédentisme de d'Annunzio n'est donc pas une simple attitude, une pose, comme les malveillants ont pu le dire : il est la conséquence logique et nécessaire de sa tendresse particulière pour l'Adriatique et du souci constant qu'il a eu de voir l'Italie affirmer sa puissance sur mer. L'ennemi héréditaire de son pays n'a pas cessé d'être, à ses yeux, l'empereur François-Joseph, auquel la première rédaction de sa « Canzone dei Dardanelli » consacrait cinq tercets particulièrement cinglants. La censure ne crut pas pouvoir les laisser passer, et l'édition qui fut mise en vente porte un blanc de quatorze vers, avec cette note : « Cette Canzone de la Patrie déçue fut mutilée par la main de la police, sur l'ordre du chevalier Giovanni Giolitti, chef du gouvernement d'Italie, le 24 janvier 1912. »

Il me paraît inutile d'insister. Chacun devine quels purent être les sentiments du poète, lorsqu'en juillet dernier les intrigues

et les menaces de l'Autriche déchaînèrent le conflit formidable où elle doit sombrer, et, mieux encore, lorsque, au début de cette année, le même homme d'État italien, bien qu'exonéré des responsabilités du pouvoir, s'employa ouvertement à empêcher son pays d'accomplir le geste libérateur. C'est alors que G. d'Annunzio, fidèle au sentiment le plus profond de son « italianità », se jeta résolument dans l'action. Son programme national, jusqu'alors incertain et flottant, en raison de sa généralité même (dans la *Nave* il est question de l'empire du monde, tout simplement!), se précisa tout à coup, devint plus concret, et apparut d'autant plus nécessaire qu'il était plus réalisable. Lorsqu'il en réclama l'exécution vigoureuse et immédiate et mit au service de cette cause le prestige de son verbe passionné et poétique, d'Annunzio a donc simplement répondu à l'appel que, depuis longtemps, la voix de la patrie lui avait fait entendre, quand il rêvait sur les rives de « l'amarissimo Adriatico ».

HENRI HAUVETTE.

Le Français et l'Anglais langues internationales.

La guerre aura exercé des répercussions imprévues dans le domaine social. C'est une vérité aujourd'hui banale, mais elle ne l'était pas il y a quelques mois. Les vainqueurs ne devront pas seulement leur succès à leurs armées ou à leur diplomatie, mais encore, surtout peut-être, à la solidité de leur organisation et de leur entente économiques. Sur ce terrain, la supériorité des alliés est indiscutable : leur force de résistance ne peut être ni brisée, ni usée par les Austro-Allemands.

Cette union, gage de la victoire, se conservera et se resserrera nécessairement après la guerre, pour maintenir la paix et plus encore pour continuer la lutte sur un autre terrain. Fort éprouvée par le blocus, l'Allemagne essaiera de ressaisir tout ou partie de ses débouchés. Les alliés bénéficieront d'une avance qu'ils ne devront pas perdre, et surtout de facteurs moraux énormes dont il ne tiendra qu'à eux de conserver le bénéfice : la lutte pour le droit et la liberté des peuples, sans compter l'auréole du succès, qui n'est point négligeable.

La question dépasse de beaucoup une simple rivalité commerciale ou industrielle. C'est un problème bien plus vaste qui se pose : l'influence de civilisations antagonistes, liée à l'expansion mondiale des États et des races. Qui ne voit que dans ces mouvements et dans ces grands heurts sociaux la langue joue un rôle capital ? On lutte aujourd'hui pour la domination du monde, les Allemands prétendant à l'hégémonie, les alliés voulant faire triompher le principe d'un juste équilibre. Par la force des choses apparaît — et sous un jour nouveau — la question de la langue ou des langues internationales.

*
* *

Nous avons déjà montré ici même[1] la vanité de la solution cherchée par les langues artificielles. Ces essais, tentés certainement dans un but très louable, ne résistaient déjà pas à la critique scientifique et à l'épreuve des faits. La guerre les a mortellement frappés[2] : il est bien évident que les Gouvernements des grandes puissances qui viennent de soutenir une lutte effroyable et acharnée, ne négligeront aucun des moyens pacifiques en leur pouvoir pour conserver ou améliorer une situation et des avantages si chèrement achetés. C'est un truisme de constater qu'un idiome artificiel, par définition, ne peut se propager qu'aux dépens des langues à grande extension, parlées hors de leurs frontières nationales : il ne gênerait pas le bulgare, le tchèque ou l'annamite; mais, s'il réussissait, il porterait un coup droit, en première ligne, à l'anglais et au français.

Car c'est l'anglais et le français qui sont les deux langues actuelles le mieux placées pour jouer le rôle de langues internationales, à condition qu'elles coordonnent et activent leurs efforts, en ayant conscience du rôle mondial qu'elles sont appelées à jouer par un progrès continu. Ici comme partout, l'union fait la force.

Entendons-nous bien. Nous tablons avant tout sur une base concrète; nous voulons nous placer d'abord à un point de vue réaliste et scientifique. Les arguments d'ordre patriotique n'auront ensuite que plus de poids. Nous ne prônons pas l'alliance linguistique du français et de l'anglais pour faire pièce à l'allemand en vertu d'une opinion préconçue, mais parce que ces deux langues ont une situation de fait d'une supériorité incontestable; et la preuve, c'est que nous laissons de côté le russe qui, nous le verrons bientôt, n'est pas doué de la même force de propagation. En effet comme pour tous les phéno-

1. *Revue pédagogique*, numéro du 15 août 1910.

2. La grande maison qui éditait en France les publications de la langue artificielle la plus répandue, a déclaré aux propagandistes, à la fin de 1914, qu'elle ne continuerait plus à leur prêter sa firme.

mènes sociaux du même ordre, on aide l'expansion d'une langue, on ne la crée pas de toutes pièces. Il faut pouvoir bénéficier de positions acquises.

Que l'anglais occupe une situation prépondérante dans le monde, voilà ce que personne ne songera à contester. Il suffit de rappeler l'immensité de l'empire britannique et ses possessions principales, en y joignant l'appoint considérable des États-Unis. Toute l'Amérique du Nord parle ou comprend l'anglais, des mers polaires au Mexique et aux Antilles. L'énorme majorité de la population océanienne est dans le même cas. Au Japon, la langue anglaise est apprise par toute l'élite intellectuelle, et en Chine même elle est la langue européenne la plus répandue. Par l'empire des Indes qui touche au Siam et va déboucher jusqu'au golfe Persique et en Arabie, elle a l'hégémonie dans le sud de l'Asie. L'Égypte, le Cap et leurs dépendances la rendent maîtresse des grandes routes de l'Afrique orientale et méridionale, où par la paix prochaine elle affirmera encore son empire, sans parler des établissements du golfe de Guinée.

Au total, et très approximativement, 150 millions d'hommes parlent l'anglais comme langue maternelle, et 350 millions de sujets ou protégés anglais, soumis à la domination ou à l'influence politique de Londres, apprendront tôt ou tard, eux ou leurs descendants, la langue de leurs maîtres ou protecteurs. Chiffres assez éloquents pour se passer de commentaires.

*
* *

En regard, la situation du français est, et surtout paraît à première vue, infiniment plus modeste. A n'envisager que les chiffres bruts des sujets qui parlent notre langue comme idiome maternel, on peut même se demander si d'autres rivaux ne sont pas en meilleure posture. Le nombre des individus de langue française ne dépasse pas de beaucoup cinquante millions, y compris ceux d'Algérie et du Canada. Or le bloc linguistique allemand excède quatre-vingts millions; les Espagnols d'Europe et d'Amérique sont plus de soixante; les Italiens approchent du chiffre français, si l'on songe qu'ils comptent près de dix mil-

lions d'émigrés, non assimilés, à l'étranger; enfin et surtout la langue russe peut revendiquer une masse compacte de cent vingt millions d'hommes.

Certes ces chiffres sont frappants : mais il convient de les interpréter.

Lorsqu'on veut étudier les chances d'une langue pour son expansion mondiale, ce qui importe le plus, ce n'est pas le total des individus qui la parlent comme langue maternelle, c'est d'abord leur répartition géographique, mais c'est surtout le nombre des sujets qui l'emploient comme langue seconde. Car la langue internationale, quelle qu'elle soit, ne vise pas à supplanter chez eux les idiomes nationaux, mais à se superposer à ceux-ci.

Au point de vue de la répartition géographique, les avantages du français sont déjà remarquables. A cet égard, l'espagnol même, qui règne du Mexique et des Antilles à la Patagonie, est en meilleure posture que l'allemand, bloqué, on peut le dire, dans l'Europe centrale. Ce n'est pas une image : comme les nations, les langues qui ne possèdent pas un large débouché sur une mer libre, ont une expansion mondiale difficile. Faut-il rappeler que seuls les États pourvus de côtes océaniques développées ont pu fonder de grands empires coloniaux : Espagne, Portugal, France, Angleterre, et même Hollande, — en entendant « Océan » au sens large? Or les colonies constituent encore un des plus sûrs moyens d'action pour l'extension d'une langue hors de sa patrie d'origine.

La langue, comme le commerce russe, souffre également du manque de débouchés sur une mer libre. Le phénomène est encore plus remarquable que pour l'Allemagne. C'est une des raisons — nous en trouverons une autre plus loin — pour lesquelles le russe n'a pas rayonné hors de son territoire politique, et a subi au contraire chez lui des influences occidentales.

La situation géographique du français est au contraire de premier ordre. Il est déjà la langue ou une des langues nationales dans trois États d'Europe — France, Belgique, Suisse — ce qui augmente sa force au point de vue politique. Il n'est pas sans intérêt non plus de faire remarquer que le français fut la langue originaire de la maison de Savoie, qui a fait l'unité itatienne, et qu'il reste encore officiellement en usage dans la vallée d'Aoste

et les vallées vaudoises : c'est une des causes de sa grande diffusion en Italie. D'autre part, le français a deux grands foyers, l'un au Canada, le second dans l'Afrique du Nord, sans compter les petits foyers des Antilles, de la Réunion et des îles voisines, et des comptoirs de l'Inde. Enfin la création récente de notre empire colonial étend l'influence française sur une moitié de l'Afrique, du Maroc au Congo belge; il faut y joindre Madagascar et l'Indo-Chine, et rappeler pour mémoire les postes océaniens.

Plus intéressante est la force de pénétration manifestée par le français hors de ses domaines maternel et politique. A l'analyse, elle se révèle supérieure même à celle de l'anglais[1], qui, somme toute, sur ce terrain, n'a guère à son actif que ses succès au Japon et en Chine[2].

En Belgique flamande et en Suisse allemande, la connaissance du français est répandue, non seulement dans la société cultivée, mais encore dans la petite bourgeoisie et le commerce.

Le français devient peu à peu, plus ou moins rapidement suivant les pays, la langue seconde des peuples latins.

C'est en Italie que sa diffusion atteint le maximum : grâce à l'immigration, temporaire ou saisonnière, de travailleurs et de familles entières en pays de langue française, il pénètre dans la masse ouvrière et paysanne[3]. Un Français peut voyager en Italie sans connaître l'italien. Un professeur de Florence, M. Pio Rajna, a pu dire que « le français est la langue universellement ou partiellement nationale[4] ». Les traductions d'ouvrages français en italien sont très rares, parce qu'inutiles. Les éditeurs parisiens vendent souvent plus d'exemplaires à Turin, Milan et Rome qu'à Lyon, Marseille et Bordeaux.

A l'opposé de l'Italien et du Suisse, qui deviennent facilement

---

1. Les ouvrages suivants permettront, avec leurs références, de constituer une bibliographie complète du sujet : J. Novicow, *Le français langue internationale de l'Europe*, Paris, 1911; A. Dauzat, *La défense de la langue française*, Paris, 1913; Baldensperger, *Études d'histoire littéraire*, chap. 1er; Comptes rendus des Congrès pour la langue française de Liége (1905), Arlon (1908), Bruxelles (1910), Mons (1911), Gand (1913).

2. Encore la Chine a-t-elle adopté (sept. 1912) le français comme langue diplomatique officielle.

3. Pour plus de détails, je me permets de renvoyer à mon ouvrage *L'Italie nouvelle* (2e éd., Fasquelle, 1910).

4. Discours prononcé le 14 juillet 1905.

polyglottes, l'Espagnol est rebelle à l'acquisition des langues étrangères. Toutefois, c'est encore le français, très répandu en Catalogne, qui tient ici la première place. L'anglais vient ensuite, et je ne sais pas s'il ne distance pas encore l'italien, malgré la grande facilité de compréhension que celui-ci présente pour un Espagnol. Quant à l'allemand, il est totalement ignoré, en dehors d'un cercle très restreint de lettrés et de savants.

Le Portugal a toujours nourri des sympathies extrêmement vives pour la France. Une dynastie bourguignonne y occupa le trône assez longtemps avant la maison de Bragance. Tous les milieux intellectuels parlent français. L'anglais suit d'assez près.

Dans l'Amérique latine, l'anglais et le français sont les deux langues les plus répandues après la langue indigène (portugais au Brésil, espagnol ailleurs). Dans plusieurs États, c'est le français qui tient la tête. Il en est ainsi, d'après les renseignements que j'ai recueillis de divers côtés, dans la République Argentine, grâce surtout à l'appoint de la nombreuse immigration italienne, rebelle à l'anglais. — Le rôle de l'allemand est très effacé. Les immigrés allemands dans le sud du Brésil sont linguistiquement assimilés dès la seconde génération. Le Chili, qu'on présente parfois comme acquis à l'influence germanique, a réorganisé en 1912 ses programmes d'enseignement secondaire, en donnant au français la même importance qu'à la langue nationale (l'espagnol), tandis que l'anglais et l'allemand ne sont enseignés qu'à titre facultatif.

La Roumanie, — les événements actuels l'ont montré, — est acquise à l'influence française. Toute l'aristocratie et la haute bourgeoisie roumaines tiennent à honneur de connaître le français. Étudiants et étudiantes viennent en grand nombre à Paris. Des journaux sont publiés en français à Bucarest.

Dans les Balkans, la situation est assez complexe et il reste encore fort à faire. Malgré la germanophilie politique de ces dernières années, c'est toujours le français qui l'emporte de beaucoup dans les milieux turcs, où l'anglais lui-même est encore plus répandu que l'allemand. La conclusion de la guerre ne fera qu'accentuer un mouvement, que vingt-cinq ans de « protection » allemande plus ou moins armée n'avaient pu enrayer. La situation de notre langue est particulièrement remarquable en Syrie, où

elle s'appuie sur une tradition séculaire et sur de nombreuses écoles (Alliance française, Mission laïque, Écoles confessionnelles).

Les résultats de la guerre devront être surtout appréciables en Serbie et en Bulgarie : là la proximité géographique de l'Autriche, ici son influence politique avaient donné à l'allemand des avantages qui ne survivraient pas à l'amputation de l'empire des Habsbourgs. En Grèce, la population cultivée et les commerçants sont assez polyglottes : notre rival le plus sérieux est l'italien; ce n'est pas un adversaire. En Égypte même, l'occupation anglaise n'a pu détrôner le français, qui reste encore la langue la plus usitée dans les salons et les grands hôtels : ce pays sera, comme le Canada, une des terres classiques de l'entente cordiale linguistique.

Si nous passons au groupe austro-allemand, nous observerons une situation très différente dans les deux empires alliés.

Tous ceux qui ont voyagé en Allemagne ou qui ont fréquenté des Allemands hors de chez eux, peuvent attester que la connaissance de notre langue est très répandue chez nos ennemis : ceux-ci avaient agi avant tout dans un intérêt pratique, plus encore commercial que militaire, pour bien nous connaître, étudier nos besoins, nous inonder de leurs agents et de leurs produits. On sait comment ils avaient réussi dans cette tâche. Le français, qu'ils interdisaient aux Alsaciens-Lorrains, était pour eux un instrument d'action de premier ordre. Mais il faut songer aussi que, depuis un quart de siècle, leurs antipathies étaient dirigées avant tout contre l'Angleterre, devenue pour eux la grande rivale commerciale : la langue française avait bénéficié de ce sentiment que la guerre n'a fait qu'exaspérer, et elle tenait la première place, avant l'anglais, sans parler de l'italien, de l'espagnol ou même du russe, qui venaient très loin en arrière. Les Allemands sont trop pratiques pour mépriser demain la langue de leurs vainqueurs.

En Autriche-Hongrie, au contraire, la situation est moins favorable à première vue. Évidemment l'allemand a le pas sur le français, et *a fortiori* sur l'anglais, dans les régions slaves et hongroises, voire sur l'Adriatique où l'italien est prépondérant. Mais l'aristocratie autrichienne et hongroise parle couramment

notre langue, dont la diffusion gagne également les milieux bourgeois de Vienne et de Budapest, où — fait notable — quand on la connaît on la parle très bien. J'ai observé aussi de sensibles progrès dans le Tyrol. Après la guerre, le français bénéficiera d'une double réaction qu'on peut prévoir : anti-allemande en Hongrie, anti-prussienne en Autriche.

En Hollande, nous avons de vives et précieuses sympathies. La langue française est très aimée et très cultivée dans la bourgeoisie des grandes villes. L'anglais est indispensable au commerce. Malgré une plus grande parenté, l'allemand n'occupe guère que le troisième rang.

Il n'en est pas de même dans les pays scandinaves ; à l'exception de la Norvège. En Danemark et en Suède, là en raison du voisinage géographique et des nécessités économiques, ici par suite d'une méfiance héréditaire, et habilement exploitée, contre la Russie, l'allemand vient en première ligne, en dépit de sentiments d'amitié que nous ne nous sommes pas toujours donné la peine d'entretenir par des actes. Si nous savons agir, cette situation pourra changer après la guerre à notre profit.

Nos progrès, au contraire, sont continus depuis un quart de siècle en Russie. Depuis le XVIIIe siècle, c'est un signe de bonne éducation, dans la haute société, de connaître notre langue ; Tolstoï, au lendemain de la guerre de Crimée (dans *La Guerre et la Paix*) critiquait même vivement la mode de converser en français, à laquelle un conflit armé n'avait même pas coupé court. Avec l'alliance, le français a pénétré peu à peu dans les classes moyennes. L'allemand n'a gardé la prééminence que dans la région de la Baltique, où habite, sur la côte, une population germanique non assimilée, et dans certaines régions de Pologne, où les Allemands avaient mis la main sur une grande partie de l'industrie et du commerce. Mais dans l'ensemble de l'Empire russe, c'est le français qui, sans contredit, tend et tendra de plus en plus à jouer le rôle de langue seconde.

Il en est de même dans les Iles Britanniques. Dès avant la guerre, l'enseignement du français était donné sur une plus vaste échelle que celui de l'allemand. Inutile de noter que le mouvement s'accentuera. Il reste encore beaucoup à faire, sur-

tout dans l'Angleterre proprement dite : car l'Anglais est naturellement peu polyglotte. En Irlande, et surtout en Écosse, la diffusion de notre langue est plus grande.

Le Canada est un État bilingue, franco-anglais : les régions de l'ouest ont été colonisées par des citoyens des deux langues. Le nom d'hommes politiques comme sir Wilfrid Laurier suffit à rappeler le rôle considérable joué dans le Dominion par les Canadiens français, malgré leur infériorité numérique.

Par contre dans les autres grandes colonies anglaises, comme le Cap, les Indes, l'Australie, le français n'a guère pénétré, mais l'allemand moins encore.

Aux États-Unis, il est indéniable que depuis 1870 le français était en recul au profit de l'allemand. Deux causes : l'immigration allemande, formant, surtout dans le centre-est, des foyers de propagande actifs, avec des individus qui, tout en apprenant l'anglais, n'oubliaient plus leur langue originaire ; et l'auréole de la victoire allemande, appuyée par une expansion économique qui avait fortement impressionné l'esprit pratique des Américains. Les Universités s'étaient germanisées. Le succès des alliés amènera un revirement certain, qui s'esquisse déjà. Nous devrons y aider, en nous appuyant aussi sur les anciens éléments et souvenirs français, non encore négligeables, de la Louisiane, de Saint-Louis, et de la région du Nord-Est.

*
* *

De ce coup d'œil rapide et impartial jeté sur le monde, il ressort qu'une alliance linguistique franco-anglaise disposera de ressources privilégiées. Aucune autre entente ne pourrait ranger sous sa bannière un tel ensemble de forces naturelles. Le russe ne sort pas de l'empire moscovite, l'italien de la Méditerranée centrale et orientale. L'espagnol est en recul ; il a perdu, au cours du XIXe siècle, un vaste territoire, de la Californie au Texas, qui s'est anglicisé ; les défaites de l'Espagne ont fourni l'occasion à l'anglais de prendre pied à Cuba et aux Philippines.

Quant à l'allemand, une hégémonie politique et économique exceptionnelle, qui a duré près d'un demi-siècle, lui a permis

tout au plus de gagner un peu de terrain, très peu, sur la lisière des trois États totalement ou partiellement allemands. Il n'a pas eu la force de rayonner hors de l'Europe centrale. Que sera-ce quand la défaite probable aura brisé sa vigueur?

Une objection surgit. Des deux alliés, l'un — l'anglais, — n'est-il pas beaucoup plus puissant et ne risque-t-il pas d'étouffer l'autre?

Pareille éventualité ne saurait être à craindre, pour plusieurs raisons.

On a pu voir, d'après les pages qui précèdent, que la sphère d'influence géographique est différente pour les deux langues, qui continueront à se développer chacune là où les conditions lui sont les plus favorables. Même dans les régions où elles se rencontrent, comme au Canada ou en Égypte, on a remarqué que le français, dans des circonstances plutôt défavorables — puisqu'il s'agit de possessions anglaises et d'une majorité anglaise — ne perd pas de terrain : sa force d'expansion est donc au moins égale à celle de l'anglais.

Mais il faut mettre en relief un autre point de vue, non moins important. Le mode de propagation des deux langues n'est pas identique; elles ne répondent pas aux mêmes besoins sociaux. L'anglais est avant tout la langue du commerce, comme aussi celle des sports. Le français s'affirme depuis longtemps comme la langue de la diplomatie, des salons, de la conversation, des milieux lettrés et intellectuels; il tend à devenir celle du grand tourisme; il s'impose et il impose son vocabulaire à l'industrie hôtelière et à la cuisine : des mots du type *buffet*, *menu*, ont fait le tour du monde et sont adoptés peu à peu par toutes les langues. L'anglais et le français ne se développent donc pas dans le même plan.

*
* *

Il n'est pas inutile de chercher les causes qui ont provoqué ou favorisé l'expansion du français et de l'anglais.

D'abord, des causes externes. Une langue profite nécessairement du développement politique de la nation qui la parle; elle

suit son drapeau, ses conquêtes, sa colonisation. Mais cela ne suffit pas. Bien que Rome ait jadis soumis la Grèce, le latin n'a pas gagné un pouce de terrain sur la langue hellénique. Un exemple plus frappant encore nous est fourni par l'empire ottoman : malgré son extension considérable, du XVe au XVIIIe siècle, la langue turque est demeurée confinée dans la région anatolienne et aux environs de Constantinople. La langue française a gagné plus de terrain en Europe sous le règne de Louis XV et Louis XVI qu'à la suite des victoires napoléoniennes.

Un autre facteur, d'importance au moins égale, est donc à considérer. Les succès d'un idiome sont dus, pour la plus grande partie, à la civilisation dont il est le porte-parole; ils seront d'autant plus rapides et certains que l'inégalité de culture sera plus grande entre les peuples en présence. Ainsi s'expliquent, dans l'antiquité, l'hellénisation du bassin oriental de la Méditerranée comme la romanisation du centre et de l'ouest. De même, et plus encore, les indigènes des colonies françaises, anglaises, etc., sont dans un tel état d'infériorité qu'ils deviennent à bref délai des clients linguistiques, aussi bien qu'économiques, de la métropole. Même si le lien politique est brisé, la langue reste : voyez les États-Unis, l'ancienne Amérique espagnole, le Brésil, Saint-Domingue.

Entre peuples européens, les différences sont moins grandes, mais cependant encore sensibles. Comparons la France de Voltaire et de Rousseau et l'Allemagne de Frédéric II. Jusqu'au XIXe siècle, l'allemand en revanche s'était imposé comme langue seconde à de nombreuses régions slaves, parce qu'il leur avait apporté la civilisation d'Occident et que ni le tchèque ni le croate, ni même, pendant longtemps, le russe n'avaient de littérature à lui opposer. Aujourd'hui ces peuples devenus adultes peuvent secouer le joug du germanisme, et ils veulent le secouer, parce que le germanisme s'est montré oppresseur.

Troisième facteur, d'ordre sentimental celui-là, et dont l'importance n'est pas négligeable. L'allemand est l'instrument d'une race qui veut dominer et assimiler par la force; l'anglais, comme le latin, est l'organe d'un peuple qui respecte les cadres indi-

gènes et les libertés locales; le français apporte les idées de droit, de justice, de liberté. Le premier sera hostile, le second indifférent, le troisième sympathique.

Enfin voici les causes internes [1], celles qui résident dans la nature même des langues. La question de facilité joue un rôle, mais assez limité et qui demande surtout à être mis au point. Les créateurs des langues artificielles s'y sont trompés, en cherchant à faire passer ce facteur au premier plan. Il ne suffit pas en effet qu'un idiome soit facile à apprendre et à comprendre pour qu'il ait des chances de servir de truchement général au genre humain : car alors l'idéal serait le « petit nègre ». Il faut qu'il soit apte à exprimer les objets, les rapports, les sentiments et les besoins complexes de la civilisation.

Évidemment la trop grande difficulté d'une langue fait obstacle à son expansion : c'est le cas, notamment, de l'allemand et du russe. Encore faut-il s'entendre : il n'est pas prouvé que la syntaxe allemande, voire la prononciation soient plus difficiles que celles du français; en tout cas l'orthographe est plus rationnelle et incomparablement plus facile. Mais le défaut irrémédiable de l'allemand, c'est d'être une langue trop archaïque pour les besoins modernes : très intéressante aux yeux du philologue, fort expressive pour la poésie, impressionniste par les libertés de ses créations et de sa construction, mais trop lourde, trop lente pour répondre aux exigences de rapidité et de clarté de la vie actuelle, s'embarrassant de déclinaisons rejetées partout ailleurs, empêtrant ses phrases d'inversions et de rejets qui encombrent les finales d'*impedimenta* verbaux, tandis que les mots s'accrochent les uns aux autres en interminables composés. L'anglais et le français, au contraire, sont des langues claires, précises, rapides, où la pensée va droit au but en suivant le chemin de la logique.

---

1. Faut-il ajouter un autre facteur? Est-ce une coïncidence? toujours est-il que les peuples, au moins modernes, dont la langue a acquis une grande extension mondiale, sont eux-mêmes rebelles à l'apprentissage de langues étrangères : ainsi les Espagnols, les Français, les Anglais. Pour entrer en relations avec eux, les autres ont dû apprendre leur langage. Au contraire les Allemands, et surtout les Italiens et les Slaves, ont de plus grandes dispositions à devenir polyglottes, et ils s'assimilent linguistiquement plus vite en pays étranger.

Ces qualités, les langues à grande expansion ne les possèdent pas toujours de naissance : elles les ont acquises souvent avec le temps et par la force même des choses. Rien n'est plus instructif à cet égard que l'évolution du latin : langue lourde et raide dans la période primitive, qui s'est assouplie peu à peu pour devenir, à la fin de l'Empire, l'admirable instrument de diffusion, trop méconnu, que fut le latin vulgaire.

Le français a été coulé dans ce moule; l'anglais aussi. Les Normands n'ont pas seulement conquis l'Angleterre; ils ont métamorphosé, par un formidable apport nouveau, le rude et primitif anglo-saxon, qui s'est vivifié et enrichi, allégé, se préparant pour la conquête du monde. La supériorité de l'anglais et du français réside dans ce fait que ce sont deux langues croisées et hybridées, bien qu'à doses inégales, celto-latino-germaniques, riches en emprunts, assouplies et plastiques, faciles à assimiler pour l'étranger, parce qu'elles-mêmes se sont assimilé beaucoup, ont perdu des défauts originaires et ont gagné des qualités pratiques au cours de leurs évolutions et de leurs échanges. Cherchons à l'opposé en Europe la langue indo-européenne la plus pure, celle qui est restée la plus voisine des origines et qui seule a gardé les huit cas primitifs : c'est le lithuanien, qui est resté isolé et qui, loin de pouvoir rayonner, se meurt au contraire d'asphyxie irrémédiable.

Faut-il enfin rappeler que l'histoire semble prédestiner le français et l'anglais à une alliance linguistique? Peu d'idiomes ont exercé l'un vis-à-vis de l'autre une pénétration réciproque aussi profonde et aussi continue au cours des siècles. C'est d'abord le français de Normandie qui féconde la pousse anglo-saxonne. L'apport continental se poursuit pendant le siècle de saint Louis. La guerre de Cent ans amène de nouveaux contacts. Au XVIe siècle commencent les échanges d'ordre commercial; au XVIIe et au XVIIIe l'influence littéraire française s'affirme dans l'Angleterre, qui nous envoie en échange les idées de ses philosophes et de ses hommes politiques. Au XIXe le romantisme nous arrive d'outre-Manche plus encore que d'outre-Rhin; les sports commencent avec le *turf* pour finir avec le *foot-ball* et le *golf*; l'industrie et le commerce britanniques expédient force mots avec leurs cargaisons. Nous exportons beaucoup aussi, surtout

dans le domaine de la littérature, voire de l'article de Paris et de la cuisine.

Certains termes ont traversé deux ou trois fois la Manche. Notre *rosbif* est le fils du *roast-beef*, dont les deux aïeux étaient le *rost* et le *buef* des compagnons de Guillaume le Conquérant. Le *mohair* anglais passe le détroit au XVIe siècle pour se franciser en *moire*; aujourd'hui nos commerçants ont formé un doublet en lançant les tissus de *mohair*, tandis que la *moire* a repris le chemin de Londres

*
* *

Comment conviendra-t-il d'assurer l'alliance du français et de l'anglais sur le terrain pratique, pour favoriser l'emploi international de ces deux langues?

Chacune, bien entendu, devra redoubler d'activité dans ses moyens d'expansion, en profitant des avantages moraux procurés par le résultat de la guerre. Pour le français, en particulier, il faudra multiplier et coordonner les efforts déjà tentés avec succès : Instituts français à l'étranger, œuvre excellente de l'Alliance française (qui pourrait être plus largement subventionnée par le gouvernement), Mission laïque, etc.; création d'écoles, conférences, congrès, etc. Les propagandes du français et de l'anglais, lorsqu'elles se rencontreront, devront être parallèles, solidaires même, et non antagonistes. Il y aurait à élaborer tout un programme d'action, dans le détail duquel nous ne pouvons entrer aujourd'hui.

Nous voulons appeler seulement l'attention sur un point particulièrement important du problème. Pour que l'alliance du français et de l'anglais devienne effective et féconde, il faut que chacune des deux langues ait sa diffusion assurée parmi la population de l'autre; il faut que le plus grand nombre possible de Français apprennent l'anglais, à charge de réciprocité pour les individus de langue anglaise.

A cet égard, la propagande privée peut quelque chose, mais elle serait inefficace et à trop longue portée. Et voilà pourquoi M. Paul Chappelier, dans un système ingénieux et pratique qu'il préconise depuis quinze ans et qui a reçu de nombreuses adhé-

sions, envisage un accord entre les trois principaux États intéressés — France, Angleterre, États-Unis — pour régler la question, sur le terrain de l'enseignement, par la voie politique et diplomatique [1]. Il le formulait ainsi dès 1900 dans un mémoire remarquable soumis au Congrès international pour l'enseignement des langues vivantes :

« En vertu d'une convention entre la France, l'Angleterre et les États-Unis de l'Amérique du Nord, l'anglais sera obligatoirement enseigné en France, et le français en Angleterre et aux États-Unis, dans tous les établissements publics d'instruction (même dans les écoles primaires, mais dans des conditions spéciales et très restreintes).

« Si mon projet se réalisait, voici quel serait le résultat immédiat : les deux langues française et anglaise deviendraient l'idiome commun des Français, des Anglais et des Américains du Nord, c'est-à-dire de 180 millions [aujourd'hui 200] d'hommes faisant partie de l'élite de la civilisation, et, successivement et par la suite, de 400 millions en voie de civilisation (sujets et protégés français, anglais et américains). »

Ce projet, simple et pratique, fut dédaigneusement écarté par le Congrès, féru de la chimère des langues artificielles, et dont le siège était fait. Il recueillit par contre la haute approbation de M. Michel Bréal, qui le jugeait ainsi [2] :

« L'effet d'une telle convention ne tarderait pas à se faire sentir. Les deux langues ainsi désignées pour être le moyen de communication entre 180 millions d'hommes, acquerraient du coup une sorte de prépondérance. En ce qui concerne l'acquisition de l'anglais, les peuples de l'Europe septentrionale n'auraient pas un grand effort à faire, ni les peuples du midi de l'Europe et les nations de l'Amérique méridionale à l'égard du français. On créerait ainsi un courant d'une force irrésistible, qui finirait par s'imposer à tous.

« Un traité de ce genre n'a rien de chimérique. N'en avons-nous pas vu conclure de pareils pour l'Union postale, pour la Croix de Genève? »

---

1. Il l'a exposé spécialement dans son récent ouvrage, *L'espéranto et le système bilingue* (Paris, Bernard Grasset, 1911).
2. *Revue de Paris*, 15 juillet 1901.

Une première objection se dresse, que l'auteur du projet a lui-même très loyalement posée. En Angleterre et aux États-Unis, rappelle-t-il, « l'instruction est loin d'être, au même degré qu'en France, obligatoire et à la charge de l'État.... Donc dans ces deux pays l'intervention gouvernementale en faveur de mon projet ne s'exercera que partiellement. Le rôle principal appartiendra à l'initiative privée[1]. »

L'objection n'est pas insoluble. Si l'opinion anglo-saxonne est convaincue de l'utilité d'un tel système, la question de droit et de procédure sera vite résolue. L'accueil, beaucoup plus favorable qu'en France, que le projet Chappelier a reçu en Angleterre et aux États-Unis dans le monde universitaire, permet de préjuger l'orientation du grand public dès que celui-ci sera saisi. En tout cas, c'est une face du problème à approfondir.

En France, pareille difficulté ne se présenterait pas : le champ immense qu'une telle convention ouvrirait à notre langue dans les pays anglo-saxons — encore assez rebelles, reconnaissons-le, à notre influence — ne nous permettrait pas d'hésiter, du jour où nous serions assurés du consentement de nos partenaires. Il y aurait, d'ici là, à persuader l'opinion — tâche aisée, semble-t-il, — à dissiper certaines inquiétudes et surtout à effectuer une mise au point indispensable.

Il faut dès à présent prévoir une critique. L'extension de l'enseignement de l'anglais aura pour contre-coup le recul de l'enseignement de l'allemand. Sans doute, mais encore convient-il de ne pas s'exagérer cette répercussion. Le retour de l'Alsace-Lorraine à la France, que nous pouvons dès à présent espérer, n'amènera-t-il pas, au contraire, automatiquement, un renforcement des études allemandes qui demande un contrepoids? Et l'allemand, depuis 1870, n'avait-il pas pris, dans les études, une importance trop grande aux dépens de l'anglais? La réaction qui s'était opérée à son profit avait sa raison d'être après notre défaite : la question change au lendemain de la paix que nous attendons.

Dans l'ensemble, l'enseignement des langues vivantes, loin de s'affaiblir, doit se fortifier et s'inspirer de plus en plus des

1. *L'espéranto et le système bilingue*, p. 129.

besoins régionaux, suivant le principe adopté pour les Écoles normales. L'enseignement de deux langues vivantes dans les sections B et D du second cycle (lycées et collèges), me paraît une des innovations les plus heureuses de la réforme de 1902. On pourrait peut-être même la généraliser : si l'anglais devait devenir obligatoire dans tous les établissements secondaires, il serait enseigné concurremment avec une autre langue, tout au moins dans certaines régions : on admettrait fort bien, par exemple, qu'il ne vînt même qu'en seconde ligne dans l'Est — après l'allemand —, voire dans le Sud-Est et le Sud-Ouest, — après l'italien et l'espagnol.

On sait que l'enseignement de l'anglais, par contre, a déjà le pas sur celui de l'allemand dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures [1] : il n'y aurait qu'à avancer dans cette voie, spécialement en augmentant le nombre des Écoles normales bilingues.

Reste enfin une grosse question : la possibilité d'introduire, sur une échelle très restreinte, une langue vivante à l'école primaire. La difficulté ne peut venir du côté des maîtres : depuis une trentaine d'années, tous ont appris une langue vivante à l'école normale. Serait-il donc impossible de donner, dans le cours supérieur, quelques rudiments de vocabulaire et de grammaire — la grammaire anglaise est si simple ! —, pour piquer la curiosité des enfants de douze ou treize ans, leur suggérer des rapprochements avec le français, leur permettre de faire quelques phrases, et leur donner la joie et la fierté, dans les pays de tourisme, de dire deux ou trois mots dans leur langue à des voyageurs anglais ?

Je pose la question aux pédagogues, en demandant si des essais isolés dans ce sens n'ont pas été tentés, dans la classe ou hors la classe, par des instituteurs curieux, à la recherche d'expériences et de nouveautés pédagogiques. Et je rappelle qu'en bien des régions, à l'étranger, l'école primaire est nettement bilingue : on y enseigne simultanément le français et l'italien dans la vallée d'Aoste (où les enfants ne parlent chez eux

1. Parmi les écoles normales d'instituteurs, 42 enseignent l'anglais, 26 l'allemand (Paris est bilingue); pour celles d'institutrices, la proportion est de 61 à 13 (3 bilingues).

que patois); l'allemand et le romanche dans une grande partie des Grisons; le français et l'allemand dans diverses régions des cantons de Berne, Fribourg et Valais. On trouverait, en cherchant, d'autres exemples. Les petits Français ne sont pas plus sots que les Valdotains ou les Suisses.

On voit quels problèmes divers soulève l'éventualité d'une Entente cordiale linguistique. J'ai seulement voulu les signaler, sans avoir la prétention de les résoudre, en appelant l'attention sur une question qui mérite d'être discutée et qui peut présenter un intérêt de premier ordre pour l'avenir de la langue et de l'expansion françaises.

ALBERT DAUZAT.

La Cure d'air par la Mutualité scolaire[1].

L'Union nationale des mutualités scolaires publiques m'a demandé, pour la troisième fois, de me faire l'avocat de la cause qu'elle plaide depuis sa fondation avec une persévérance inlassable et qui tend à orienter partiellement vers l'hygiène et la prévention de la maladie, l'action bienfaisante des sociétés scolaires de secours mutuels et de retraite.

Je remercie notre cher Président, M. l'Inspecteur général Édouard Petit, ainsi que mes sympathiques collègues du Comité, du nouveau témoignage de confiance et d'amitié qu'ils ont bien voulu me donner, mais j'aurais vivement souhaité qu'une parole plus autorisée que la mienne se fît entendre à cette conférence consultative, car si la collaboration fraternelle de la mutualité scolaire et des œuvres de plein air commence à se dessiner sur plusieurs points de la France, il reste beaucoup à faire encore, nous ne devons pas nous le dissimuler, pour généraliser cette collaboration dont nous attendons les meilleurs résultats.

Toutes les fois qu'on essaye d'aiguiller la mutualité vers une œuvre d'hygiène sociale, on se heurte à des résistances plus ou moins justifiées. Les uns, favorables en principe à l'orientation nouvelle préconisée par les hygiénistes et les philanthropes, hésitent à s'engager dans une voie qui n'a pas été expressément envisagée par les statuts de leur société ni par la loi du 1er avril 1898.

Les autres, qui sont les plus nombreux de beaucoup, n'ont en vue que la situation financière toujours croissante des sociétés

1. Communication faite à la conférence consultative organisée à Montigny-sur-Loing, en 1914, à l'occasion de la fête d'inauguration du *Nid des mutualistes scolaires*.

de secours mutuels, avec le terme de la retraite : ce sont les thésauriseurs, les champions de la vieille école bien française de l'épargne. Je ne veux pas m'attarder à développer de nouveau les raisons principales qui militent en faveur de l'hygiène préventive par les mutualités scolaires. Ces raisons ont été énumérées et discutées au cours des deux premières conférences consultatives organisées à Paris, au siège de la Ligue de l'Enseignement, ainsi que dans de nombreux congrès où s'est fait entendre et applaudir le grand semeur d'idées généreuses qu'est notre infatigable Président, M. Édouard Petit.

Et tout récemment encore, au Congrès régional des colonies de vacances du Nord-Est qui s'est tenu à Troyes, deux de mes collègues particulièrement autorisés, MM. Lépine et Gérard, dans des communications très documentées et de solide argumentation, ont montré que le service d'hygiène préventive rentre bien dans le cadre de la loi du 1er avril 1898 et que son organisation est vivement désirable et possible.

C'est un grand honneur pour notre pays d'avoir le premier introduit dans l'école des enfants du peuple la pratique de la prévoyance et de la solidarité, mais si le rêve de l'excellent cœur qui fut J.-C. Cavé est en bonne voie de réalisation, il ne faut pas oublier que 20 p. 100 seulement des écoliers et des écolières de France sont enrôlés dans l'armée de la mutualité.

Par essence autant que par devoir, pour assurer sur des bases inébranlables l'avenir de l'institution et dans l'intérêt supérieur de la Patrie, la mutualité scolaire doit s'appliquer sans relâche à grossir ses effectifs et ne plus borner son action au double but que lui ont assigné primitivement ses statuts.

Il est urgent qu'elle ait recours à la médecine préventive, singulièrement préférable, surtout pour les enfants, à la médecine thérapeutique.

« C'est à l'origine des maux, a dit M. Léon Bourgeois, que seulement on peut les guérir, et, mieux encore, c'est en les empêchant de naître qu'on est seulement certain de les supprimer. »

Or il est universellement reconnu que le grand air, le soleil et une alimentation rationnelle sont les meilleurs remèdes à opposer à la maladie qui guette l'être débile.

Il importe dès lors que la mutualité scolaire et les œuvres de

plein air conjuguent étroitement leurs efforts, et cela aussi bien à la campagne qu'à la ville, car, contrairement à ce que l'on pense généralement, nombre d'enfants au village ont besoin de changer d'air, surtout à la suite de maladies aiguës, et si la tuberculose y fait moins de ravages que dans nos agglomérations urbaines, elle s'y enracine malheureusement par suite de l'inobservation des règles élémentaires de l'hygiène et d'autres causes telles que le service militaire, le développement industriel et l'exode rural.

Partout, il est urgent de protéger efficacement la santé de l'enfant et de s'unir pour combattre les maux qui minent notre race et compromettent l'avenir de notre pays.

A côté de la capitalisation purement financière des sociétés mutuelles, il y a une autre capitalisation qui augmente le capital humain et paye des arrérages de santé et de bonheur.

« Organiser la défense contre la maladie, n'est-ce pas faire le calcul fort simple qui est la raison d'être de toute mutualité ?

« N'est-ce pas diminuer le nombre des sociétaires malades qui peuvent tomber à notre charge ?

« N'est-ce pas faire ce qu'est tout acte de prévoyance mutuelle, à la fois une bonne action et une bonne affaire [1] ? »

Concluons donc, une fois de plus, que la mutualité scolaire doit, sans plus tarder, porter davantage ses efforts vers la maladie et entrer résolument dans la voie de l'hygiène sociale.

C'est là qu'elle rendra le plus de services effectifs, car il faut la considérer aujourd'hui beaucoup plus au point de vue de sa valeur éducative qu'au point de vue des avantages matériels qu'elle procure.

Le service maladie est, en effet, insuffisamment et imparfaitement assuré, et l'effort fait pour la retraite trop souvent improductif, en raison de l'abandon d'un grand nombre de livrets, une fois la période scolaire accomplie.

Or, il est à craindre qu'en présence de résultats jugés trop maigres ou trop lointains, les générations nouvelles ne se détachent par degrés de la mutualité scolaire, ce qui serait profondément déplorable.

Le meilleur moyen, à mon sens, de vivifier l'œuvre et de la

---

1. Léon Bourgeois, *La Politique de la prévoyance sociale*, p. 150.

rendre de plus en plus populaire consiste, d'une part, à faire de la cotisation-retraite l'amorce de la retraite ouvrière et paysanne, et, d'autre part, à affecter délibérément l'autre cotisation, non seulement à la maladie, mais aussi à la prévention de la maladie, dès qu'un fonds de réserve suffisant aura été constitué en vue de parer à toute éventualité qu'une sage administration doit toujours prévoir.

Cette extension des dispositions de l'article 1er de la loi mutualiste a été reconnue légale par le Conseil supérieur des sociétés de secours mutuels et par M. Henry Chéron, ministre du Travail et de la Prévoyance sociale, qui écrivait aux Préfets, à la date du 21 juin 1893 :

« Les colonies de vacances, lorsqu'elles constituent un service de prévention contre la maladie, rentrent dans la catégorie des soins et secours que les sociétés de secours mutuels peuvent assurer à leurs membres, mais pour que ce service conserve le caractère mutualiste, il est nécessaire qu'il soit organisé par voie de dispositions statutaires et ne s'adresse qu'aux enfants débiles désignés par le médecin. »

Et le ministre ajoutait :

« Il n'est pas douteux que les sociétés scolaires de secours mutuels, dans bien des cas, se rendent compte que la meilleure utilisation qu'elles peuvent faire de leurs économies sur le service-maladie et d'une partie de leurs fonds disponibles, est d'organiser la prévention.

« Sans doute, il est désirable d'apprendre aux enfants l'épargne, à l'époque où celle-ci est particulièrement productive, mais il ne l'est pas moins de leur constituer, à côté d'un capital argent, un capital santé, et je suis convaincu que les éducateurs qui sont à la tête des mutualités scolaires comprendront toute l'importance de ce nouveau service qui rencontre, partout où il se crée, la reconnaissance des familles qui en bénéficient. »

Les administrateurs des mutuelles scolaires qui, par respect des engagements pris lors de la constitution de ces sociétés ou par crainte de s'écarter de la voie légale, se sont refusés jusqu'à ce jour à provoquer les additions et modifications statutaires indispensables, peuvent donc, sans plus d'hésitation, après avoir obtenu toutefois l'assentiment préalable de l'assem-

blée générale, créer comme œuvre complémentaire de la mutualité, un service d'hygiène préventive au profit des sociétaires débiles dont l'état de santé, d'après l'avis du ou des médecins désignés par le Conseil d'administration, nécessiterait impérieusement une cure d'air de plusieurs semaines à la campagne, à la montagne ou à la mer.

Une institution qui veut vivre et prospérer doit céder au souffle du temps et évoluer en vue de donner satisfaction, le plus largement possible, aux exigences du présent sans négliger les besoins de l'avenir.

*
* *

Mais deux difficultés sont à envisager.

A l'aide de quelles ressources fera-t-on face aux frais d'organisation du nouveau service et comment choisira-t-on les bénéficiaires de la cure d'air ?

Tous ceux qui sont au courant du fonctionnement de nos sociétés scolaires de secours mutuels savent que la moitié de la cotisation annuelle, soit 2 fr. 60, affectée statutairement aux secours de maladie, n'est pas entièrement employée, tant s'en faut.

D'après les renseignements puisés au Ministère du Travail et de la Prévoyance sociale, 12 p. 100 seulement des sociétaires sont atteints par la maladie, et comme un certain nombre de familles ne réclament pas les indemnités auxquelles elles auraient droit, il en résulte que la somme inscrite sur les livrets de retraite, par suite du boni réalisé, s'élève parfois à 5 francs, ce qui aboutit presque à la suppression du service de maladie.

Le caractère philanthropique de la mutualité scolaire n'apparaît plus ainsi avec tout le relief désirable, surtout si l'on considère que les subventions de l'État — 1 franc de capitation, plus le quart du versement — s'ajoutent encore aux sommes versées en vue de la retraite.

Aussi, est-il vivement souhaitable que les économies réalisées soient affectées en partie, sinon en totalité, à un service d'hygiène qui tend à la défense active de la santé et donne à la mutualité

une portée plus large et plus élevée, plus fraternelle et plus humaine.

D'autres ressources peuvent également alimenter ce service complémentaire. D'abord, les intérêts des fonds libres. Certaines mutualités ont en réserve des capitaux très importants placés à la Caisse des dépôts et consignations et qui bénéficient de l'intérêt de faveur de 4,50 p. 100.

Au 1er janvier 1912, les fonds disponibles des sociétés scolaires de secours mutuels dépassaient déjà huit millions, et comme ils proviennent non seulement des bonis annuels de maladie, mais aussi et surtout de sommes qui, pour des raisons diverses, ont été abandonnées ou n'ont pu être inscrites sur les livrets individuels de la Caisse nationale des retraites pour la vieillesse, l'on ne saurait mieux faire, semble-t-il, que de consacrer tout ou partie du produit des capitaux ainsi accumulés, et même si le besoin s'en fait sentir exceptionnellement, une certaine quantité des fonds libres, à des œuvres sociales aussi utiles à l'intérêt général que les colonies de vacances ou les écoles de plein air.

Un autre moyen de se procurer des ressources consiste à mettre à la portée de tous les gens de bien les cotisations des membres honoraires dont la loi permet de déterminer l'emploi et qui peuvent, dès lors, servir intégralement à la prévention de la maladie.

L'assemblée générale de la Mutualité scolaire du XXe arrondissement a décidé, l'an dernier, que le chiffre minimum de cette cotisation serait abaissé à 2 francs et, en quelques mois, à la suite d'une simple circulaire distribuée aux parents des élèves et aux amis de l'école laïque, un grand nombre de personnes généreuses se sont fait inscrire comme membres honoraires, lorsqu'elles ont su que les sommes versées par elles seraient utilisées à bref délai pour l'envoi au grand air de mutualistes débiles.

Nous comptons déjà 230 membres qui se sont engagés à verser annuellement de 2 à 10 francs dans notre caisse mutualiste, et la mutualité du XVIIe, qui a pris la même mesure, a déjà réuni plus de 300 adhésions.

Conviendrait-il, pour dissiper tout scrupule, de recourir à une

cotisation supplémentaire, de 0 fr. 50 par exemple, qui serait affectée spécialement au service de l'hygiène préventive?

Je ne le pense pas, car ainsi que l'a fait observer fort justement mon distingué collègue de Reims, M. Lépine, « dans nos mutualités scolaires le taux de la cotisation globale doit nécessairement rester très modeste, si l'institution veut demeurer accessible à la masse des enfants du peuple ».

Faudrait-il, d'autre part, exiger des familles intéressées une contribution à la dépense que doit entraîner l'envoi de leurs enfants au grand air?

La mutualité scolaire de Clichy qui, depuis deux ans, pratique l'entr'aide sanitaire, évite soigneusement de se substituer aux parents. Elle veut bien les aider à raffermir et à consolider la santé de leurs enfants sociétaires, mais en aucun cas elle ne prend à sa charge tous les frais de voyage et de séjour. *Aide-toi et la mutualité t'aidera* : telle est la maxime qui lui sert de règle.

La collaboration pécuniaire des familles aux œuvres de colonies de vacances, nées de l'assistance, lorsqu'elle s'exerce libéralement, est vivement à encourager, car il est juste et sain de s'aider soi-même si l'on veut être digne de l'aide d'autrui, mais quand il s'agit d'avantages assurés par une œuvre mutualiste, il me paraît impossible de faire du versement préalable d'une contribution financière, variable avec les personnes, une condition *sine qua non* de la participation d'un sociétaire débile aux bienfaits d'une cure d'air.

Un tel versement serait contraire à l'esprit et à la lettre de la loi du 1er avril 1898. Mais rien n'empêche évidemment les administrateurs des mutuelles scolaires de provoquer discrètement la générosité volontaire des familles, soit avant le départ, soit plutôt après le retour des enfants, lorsque l'influence salutaire du grand air a pu être constatée.

C'est ce qui a été fait, ici et là, dans les trois arrondissements de Paris qui, depuis deux ans, se sont entendus amicalement pour l'organisation de leurs colonies mutualistes, et j'apprenais il y a quelques jours que plusieurs dons de 25, de 20, de 10 francs avaient été faits spontanément par des parents reconnaissants. Me permettra-t-on de citer encore un moyen d'augmenter le

fonds de solidarité qui, dans notre pensée, doit donner un nouvel essor à la mutualité scolaire?

Il y aura tantôt dix-sept ans que j'ai fondé à Reims l'*Œuvre des voyages scolaires*, et, dès la première année, nous avons tenu, mes excellents collaborateurs et moi, à inciter les enfants du pays rémois, mutualistes ou non, à prélever sur leurs menus plaisirs un *décime* par mois scolaire, ou par trimestre, ou même par an, au profit de leurs camarades pauvres et chétifs.

Depuis cette époque, l'œuvre a encaissé annuellement de 5 à 600 francs, ce qui lui a permis de procurer un bienfaisant séjour de trois semaines au bord de la mer à cent trente enfants particulièrement dignes d'intérêt.

En instituant ce *décime des colonies de vacances* ou mieux ce *décime de bonté*, nous avons voulu faire une application concrète, vivante de nos leçons de morale sur la solidarité, initier l'enfant dès l'école à la pratique du devoir social et faire appel à sa sensibilité afin de le rendre meilleur par l'amour.

Qu'on ne dise pas que les souscriptions sont interdites, à bon droit d'ailleurs, dans les écoles publiques. En l'espèce, il ne s'agit pas de souscriptions, mais bien d'une manifestation volontaire à laquelle tous peuvent s'associer et qui tend à transformer l'égoïsme naturel chez l'enfant en esprit de solidarité, à faire de lui un être capable de trouver son contentement dans le bien qu'il fait aux autres.

C'est dans le même ordre d'idées que nous avons cru bon de provoquer également des élèves jugés dignes du certificat d'études primaires, une offrande destinée à procurer santé et bonheur à quelques écoliers ou écolières affaiblis par la maladie ou les privations. Nous engageons les candidats heureux à songer dans la joie de leur succès à tout ce qu'ils doivent à la Patrie et nous cherchons à les associer directement à une bonne action susceptible de toucher particulièrement leurs jeunes cœurs.

*
* *

Une fois les ressources réunies, il faut savoir au profit de qui elles seront utilisées. Comment choisir les colons mutualistes pour éviter l'injustice et l'arbitraire?

Les instituteurs et institutrices connaissent en général les parents de leurs élèves et le milieu dans lequel ils vivent. Leur attention est frappée par des enfants au teint pâle, à la constitution grêle, qui manquent souvent en classe et se fatiguent au moindre effort. Ils savent, d'autre part, quels sont les élèves mutualistes qui ont été atteints de rougeole, de fièvre scarlatine, de grippe... et qui, sans exiger de soins spéciaux, paraissent avoir besoin du « coup de fouet » que donne un séjour à l'air pur et au soleil vivifiant, pour se rétablir complètement et se garantir contre une nouvelle maladie, surtout contre l'éclosion de la tuberculose.

Ce sont ces deux catégories d'enfants qu'ils signaleront particulièrement à l'examen attentif des médecins inspecteurs des écoles, lesquels désigneront à leur tour, en les classant par ordre d'urgence, ceux dont la constitution physique nécessite l'envoi à une station de plein air.

Il appartiendra ensuite au Conseil d'administration de la mutualité de faire procéder, s'il le juge nécessaire, à un deuxième examen par le médecin qu'il aura choisi, car il y a bien des degrés dans la débilité, et il importe d'établir une sélection rigoureuse de nature à éviter autant que faire se peut les réclamations des familles.

On ne saurait malheureusement admettre au bénéfice de la cure d'air tous les sociétaires débiles : ils sont trop nombreux, surtout dans les grandes villes, et il faut compter avec les ressources dont on dispose. L'essentiel est que le dernier mot reste au médecin, que la durée du séjour soit la même pour tous et suffisante pour être réellement efficace.

Toutefois, il paraît juste d'exiger de tous les mutualistes un stage minimum de deux années avant de les envoyer en colonie, car il faut au moins qu'ils aient pu contribuer quelque peu à la formation du fonds spécial dont ils doivent bénéficier.

Que la crainte de violer le principe fondamental connu : *à charges égales avantages égaux*, ne paralyse pas les bonnes volontés prêtes à l'action.

Le législateur de 1898, en posant ce principe, a voulu avant tout mettre obstacle à la constitution de sociétés qui chercheraient à assurer une situation privilégiée à certains de leurs

membres dits fondateurs, mais il n'est nullement entré dans sa pensée d'empêcher l'extention bienfaisante de sociétés qui, loyalement, poursuivent un but d'hygiène ou d'assistance en s'appliquant à rendre en avantages matériels et moraux l'argent épargné.

*
* *

J'ai indiqué, l'an dernier, les mutualités scolaires qui se sont engagées dans la voie de la prévention de la maladie. Depuis, le département du Nord a voté une subvention de 3 000 francs à l'Union des mutuelles scolaires de l'arrondissement de Lille, qui a décidé de créer une *cure d'air* au sanatorium de Zuydcoote, en faveur de ses sociétaires débiles.

La mutualité des écoles d'Amiens, de son côté, vient de consacrer une somme de 1 000 francs aux frais de voyage et de séjour de quarante de ses adhérents qui passeront trois semaines en pleine campagne, à Dury, dans l'immeuble que la Ville a fait construire pour ses colonies de vacances.

La municipalité du IVe arrondissement de Paris, d'accord avec le conseil d'administration de la caisse des Écoles, a prélevé une somme de 1 000 francs pour le même objet sur les recettes du concert-bal organisé au profit des œuvres de bienfaisance de l'arrondissement.

Dans la Marne, l'un des plus anciens et des plus avertis des mutualistes, M. Jules Blondeau, ancien conseiller général, a fait un don de 1 000 francs à la société scolaire du canton d'Ay, dont il est président, afin d'assurer un séjour de trois semaines à Berck-sur-Mer aux jeunes sociétaires signalés particulièrement par les médecins-inspecteurs des écoles.

Enfin, voici une excellente nouvelle de la dernière heure que notre Président nous apporte : M. Gompel, de Paris, en souvenir de son père, vient de faire don à la Ligue de l'Enseignement, d'une somme de *dix mille francs* dont les intérêts doivent servir à l'envoi de mutualistes scolaires parisiens au « Nid » de Montigny-sur-Loing.

L'idée féconde préconisée par l'Union nationale des mutualités scolaires publiques et dont M. l'Inspecteur général Édouard Petit

s'est fait l'éloquent apôtre, est donc en train de faire son tour de France sous les meilleurs auspices.

Et rien ne saurait la propager davantage que des fêtes comme celle qui nous réunit aujourd'hui, dans ce coquet établissement qui dit beaucoup mieux que je ne pourrais le faire l'intelligente initiative d'un éducateur dont la foi agissante égale le profond dévouement à l'enfance.

M. Durot, secondé généreusement par un homme de cœur, ami sincère du progrès, M. Drouard son compatriote, a réussi à faire édifier en quelques mois, dans un site merveilleux, une école de plein air qui a reçu le nom charmant de *Nid des Mutualistes scolaires.*

L'œuvre n'est pas encore complètement achevée, mais telle qu'elle se présente, elle mérite d'être hautement louée et, mieux encore, d'être encouragée et soutenue.

Nous ne saurions, en ce qui nous concerne, taire notre admiration reconnaissante pour MM. Durot et Drouard qui nous ont permis de donner corps au projet conçu, l'an dernier, avec une entente parfaite, par les mutualités scolaires des XVIIe, XIXe et XXe arrondissements de Paris.

En 1913, nous avons pu offrir une cure d'air de trois semaines à 110 petits mutualistes débiles qui sont rentrés dans leurs familles avec une ample provision de riants souvenirs et de forces nouvelles.

Cette année, ce nombre sera plus que doublé, et nous avons la ferme assurance que notre exemple sera suivi par d'autres mutuelles de l'école, comme le sera certainement celui qu'ont donné MM. Durot et Drouard, à qui j'ai l'agréable mission d'exprimer publiquement la gratitude des enfants et des familles qui ont déjà bénéficié de leur initiative et de leur sollicitude éclairée.

Tous les parents qui sont venus à Montigny et qui ont vu de leurs yeux comment nos colons étaient logés, nourris et éduqués, nous ont adressé des lettres touchantes de remercîments où je n'ai pas relevé une seule note discordante.

Quant aux enfants, ils déclarent qu'ils n'oublieront jamais les soins assidus dont ils ont été entourés et c'est les larmes aux yeux que la plupart d'entre eux ont quitté *le Nid des Mutualistes* où il faisait si bon vivre.

Aussi bien, comme vous avez pu le constater, ce nid est admi-

rablement placé au pied d'une colline plantée de grands arbres qui l'abritent contre les vents du nord, dans un coin des plus pittoresques de la grande banlieue parisienne, assez éloigné de la capitale pour que l'air y soit pur et réellement vivifiant, assez proche pour qu'on puisse établir facilement, en cas d'urgence, des relations avec les familles.

La salubrité parfaite du lieu, la proximité de la belle forêt de Fontainebleau, de la rivière et du canal du Loing, des promenades magnifiques, de vastes terrains de jeux dans la prairie et sous bois, un parc tout près du Nid, sur le plateau d'où l'on jouit d'une vue splendide, une salle de classe largement ouverte à l'air et au soleil, des dortoirs modernes ornés de peintures murales et abondamment baignés de lumière, un grand réfectoire rustique : tout contribue à faire du *Nid des mutualistes* un séjour délicieux pour l'enfance, où nos petits Parisiens chétifs pourront venir, dès les beaux jours, reprendre des forces tout en continuant leurs études, grâce au programme fort bien conçu élaboré par la direction, qui fait à bon droit une large place aux exercices physiques et aux leçons de choses et utilise surtout pour l'instruction des enfants le grand livre de la nature.

Et pour que rien ne manque à la beauté de l'idée qui a inspiré la création de cet asile aimable et déjà tant aimé, ses fondateurs ont eu la délicate pensée d'associer et de faire graver dans la pierre, en face l'un de l'autre, les noms de Jean Cavé et d'Édouard Petit, « ces deux bons compagnons, ces missionnaires de la mutualité a dit excellemment mon ami M. Mironneau, qui ont parcouru la France du nord au sud, de l'est à l'ouest, portant partout la bonne parole, suscitant les initiatives, galvanisant les énergies par la puissance communicative de leur foi profonde ». MM. Durot et Drouard ont tenu aussi à ce que le buste du Père de la mutualité scolaire fut placé à l'entrée de leur établissement, afin que les enfants aient toujours sous les yeux les traits du bon citoyen dont ils ne doivent prononcer le nom qu'avec amour, respect et reconnaissance.

*
* *

Mon cher Président, vous écriviez l'an dernier dans le *Bulletin* de notre Union nationale :

« Je ne donne pas dix ans pour que dans toutes les agglomérations urbaines l'enfance qui étouffe aux taudis, aux écoles surpeuplées, doive air, lumière, vigueur à la mutualité scolaire étendue, élargie, englobant des millions d'écoliers et d'écolières qui pratiqueront l'entr'aide sanitaire. »

Sans partager entièrement votre optimisme, je crois fermement avec mon collègue Lépine « au commun essor de la mutualité scolaire et de l'œuvre des colonies de vacances ».

Et il me semble entendre à l'avance, s'échappant dans quelques années des poitrines de plusieurs milliers de nos pupilles, dans un concert unanime de gratitude, ces paroles qui iront tout droit au cœur de leurs anciens maîtres et maîtresses et de tous les bons ouvriers d'œuvres comme celle que nous inaugurons aujourd'hui :

« Alors que nous étions petits, vous nous avez pris par la main pour nous conduire sur le chemin de la prévoyance et de la solidarité.

« En cours de route, vous avez remarqué que nous étions les plus faibles, et, grâce à votre sollicitude affectueuse, nous avons pu nous fortifier pour le voyage de la vie. Vous nous avez procuré des joies réconfortantes, des souvenirs inoubliables. Vous avez épargné bien des inquiétudes à nos familles, bien des larmes à nos mères.

« Nous n'oublierons jamais l'aide précieuse que vous nous avez généreusement prêtée. Nous chercherons à faire pour les autres ce que vous avez fait pour nous et nous nous appliquerons à nous montrer, en tout et partout, des êtres bons, justes et fraternels. »

A.-E. André.

L'Enseignement du Travail manuel
dans les Écoles normales d'Instituteurs.

La réforme des écoles normales de 1905 a fait subir à quelques enseignements d'importantes transformations : de ce fait, les résultats obtenus dans ces matières n'ont pas seuls été modifiés ; parfois aussi les idées directrices qui inspiraient l'activité des maîtres ont évolué. L'enseignement du travail manuel, en particulier, n'a pas échappé à cette répercussion de la réforme : je voudrais, après un rapide examen critique de ce qu'il est actuellement, à ma connaissance, essayer de montrer ce qu'il pourrait être.

D'après les informations que j'ai recueillies, il semble bien que les programmes d'enseignement du travail manuel soient interprétés de manières très diverses dans les différentes écoles normales. Ne serait-il pas possible de réaliser un accord relatif sur les principes essentiels qui doivent nous guider dans cet enseignement?

J'estime, pour ma part, qu'on y arriverait aisément : il suffirait de relire, afin de s'en inspirer, les directions données autrefois par les organisateurs du travail manuel et de les adapter aux besoins actuels des écoles normales.

A. — Situation actuelle de l'enseignement du travail manuel.

I. — Observations générales.

Caractère de l'enseignement. — L'accord apparent est unanime, ou peu s'en faut, sur le caractère qui convient à l'enseignement manuel : il doit être plus « éducatif » que « professionnel ». Et cependant, à constater la très grande variété des

exercices, j'ai eu l'impression que dans beaucoup de régions on vise surtout le côté pratique et professionnel. Ainsi je ne vois pas bien la valeur éducative des travaux de peinture ou de blanchiment des murs et plafonds, exécutés dans certaines écoles : leur utilité économique ou pratique est plus évidente.

Par quelles causes expliquer la grande diversité que présente le choix des exercices? Programmes, personnel enseignant (professeurs et maîtres-ouvriers), installation matérielle, fournissent sur ce point des considérations d'inégal intérêt.

Programmes. — Si l'on compare les programmes de 1885 sur l'enseignement manuel [1] aux programmes actuels de 1905, on constate aisément que ces derniers sont beaucoup moins précis et plus élastiques que les premiers. A la longue liste des divers assemblages de menuiserie qui figurait aux programmes de 1885, on a substitué cette simple mention : « Assemblages simples » (1re et 2e années), ou « Assemblages les plus importants » (3e année). Le professeur est donc libre : il peut se contenter de quelques exercices élémentaires, ou exiger beaucoup et varier les travaux exécutés. Cette liberté presque absolue me paraît un bien : elle permet au bon maître d'avoir de l'initiative personnelle, de rendre son enseignement vivant, en l'appropriant aux besoins locaux. Encore faut-il qu'elle n'ait pas pour conséquence une orientation trop spéciale du travail manuel : il y aurait danger à faire exécuter des exercices trop difficiles, qui ne se prêtent pas à un enseignement collectif vraiment profitable à l'école normale.

Personnel enseignant. — Faut-il mettre en cause l'incompétence du professeur? Le professeur incompétent, s'il existe, doit évidemment être tenté de s'en remettre, pour les travaux à exécuter, au maître-ouvrier, plus habile, mais qui, ne se rendant pas bien compte du but poursuivi, proposera des exercices trop spéciaux. Au surplus, l'incompétence technique ou pratique du professeur me semble moins à redouter que son indifférence ou son manque de goût pour l'enseignement dont il est chargé. Ici, plus qu'ailleurs peut-être, on peut affirmer que tout maître qui

1. Ces programmes sont reproduits dans le fascicule n° 8 des « Mémoires et Documents scolaires publiés par le Musée pédagogique ».

ne s'intéresse pas à son travail, qui ne l'aime pas, qui craint de « mettre la main à la pâte », est un mauvais maître.

Et ce serait, à mon sens, une erreur, de croire qu'on peut remédier à l'insuffisance du professeur de travail manuel par un appel plus fréquent aux services du maître-ouvrier. Il importe de ne pas se méprendre sur le rôle assigné à celui-ci. Les maîtres-ouvriers ne doivent être chargés que de l'entretien de l'outillage, et, dans les écoles à effectif très nombreux, de la préparation de la matière première. Mais c'est au professeur seul à donner l'enseignement. Je craindrais même que la présence trop répétée du maître-ouvrier ne risquât de fausser l'orientation de l'enseignement : ce praticien serait bientôt amené, soit à considérer nos jeunes gens comme des « apprentis » et non comme des élèves, soit à se substituer à eux pour produire des travaux trop bien faits, qui ne sont que des trompe-l'œil pour l'appréciation des résultats.

Installation matérielle. — L'installation matérielle est, paraît-il, défectueuse dans un assez grand nombre d'Écoles normales. On ne peut que le déplorer. Il faut de toute nécessité que les ateliers soient assez vastes et pourvus d'un outillage suffisant pour permettre à tous les élèves d'une promotion de travailler en commun. Mais cependant il ne faut pas être trop exigeant à ce point de vue. Il n'est pas nécessaire, *il n'est même pas bon*, d'avoir un atelier trop bien monté, avec des moteurs, des tours parallèles, des machines-outils qu'on ne devrait trouver que dans les Écoles professionnelles ou d'apprentissage. Il suffit d'habituer les élèves-maîtres aux outils qu'ils rencontreront partout. La forge ne paraît pas indispensable; il suffirait d'avoir une petite forge portative permettant de chauffer un morceau de fer pour le plier seulement, ou de braser au cuivre un petit assemblage.

On trouvera dans le fascicule VIII, cité plus haut, la liste détaillée de l'outillage réglementaire; elle représente un maximum de ce qui est nécessaire aujourd'hui pour l'application des nouveaux programmes.

Dans quelques écoles, m'a-t-on dit, on réclame le remplacement de l'outillage, sous prétexte « qu'il date de trente ans ou qu'il est trop vieux ». Cette demande surprend un peu ceux qui con-

naissent ce qui se passe chez les artisans qui se transmettent de père en fils leur outillage. En principe, le matériel d'un atelier devrait durer presque indéfiniment, si on en prenait soin. Il suffirait de remplacer quelques objets fongibles ou fragiles : limes, forets, mètres en bois, etc. On y arriverait en exerçant un contrôle sérieux sur l'entretien de l'outillage et en rendant efficace le récolement annuel obligatoire, qui est souvent factice.

II. — Observations particulières sur la situation actuelle de l'enseignement du travail manuel.

Horaire. — Les programmes de 1905 n'indiquent que le total des heures à attribuer :

1° Aux travaux manuels proprement dits;

2° Aux manipulations;

3° Aux travaux agricoles.

Il se peut que la répartition du temps entre ces différentes catégories d'exercices varie assez d'une école à une autre. En fait, pour obtenir des résultats appréciables dans les travaux manuels proprement dits, il paraît nécessaire d'y consacrer au moins chaque semaine deux heures en première année, deux heures en deuxième et trois heures en troisième année.

Réunion d'élèves de promotions différentes. — On réunit parfois des élèves de promotions différentes dans les mêmes ateliers. Ce groupement devrait être interdit dès qu'il rassemble plus de quinze élèves. Outre l'encombremeut et le danger d'accidents à craindre, la réunion d'élèves de promotions différentes met le professeur dans l'impossibilité matérielle de faire œuvre utile. Dans les écoles très importantes, on pourrait cependant utiliser les élèves de 3e année, à tour de rôle, comme moniteurs, en 1re année, sous la direction du professeur.

Travaux exécutés, d'après les programmes de 1905. — 1° *Travaux en papier.* — Les travaux en papier devraient être peu nombreux et n'avoir d'autre but que de montrer le parti qu'on peut en tirer à l'École primaire. Mais, à l'école normale, ils ne sont pas à proprement parler des exercices de travaux manuels pour des jeunes gens.

Par contre, les travaux en carton, la construction des solides géométriques sont à retenir. Il en est de même des travaux de reliure, à la condition qu'on n'ait pas l'intention d'amener les élèves à relier les livres de la bibliothèque de l'École. C'est le travail d'un relieur de profession.

2° *Travail du bois.* — Partout, le travail du bois est en honneur, avec juste raison. Il donne lieu à des exercices qui plaisent aux élèves par leur propreté relative, leur variété et les résultats convenables qu'on obtient avec un peu d'application.

Mais, si variés qu'ils soient, ils doivent rester simples, afin de ne pas décourager les élèves, ou de ne pas exiger une intervention trop complète du professeur.

3° *Travail du fer.* — A part quelques exceptions, le travail du fer est peu goûté dans les écoles normales. Pourtant les exercices prévus au programme des deux premières années sont intéressants ; ils peuvent efficacement donner de l'adresse et de la dextérité. Quant aux travaux de forge, ils sont moins nécessaires et ne peuvent donner de résultats bien appréciables, en raison du peu de temps que chaque élève y consacre. On devrait y renoncer.

4° *Modelage.* — Depuis l'arrêté du 27 juillet 1909. le modelage fait partie de l'enseignement du dessin, avec lequel il devrait être enseigné, ce qui laisserait un peu plus de temps pour le travail manuel proprement dit.

5° *Travaux divers.* — C'est surtout dans les travaux divers que se marquent de grandes différences d'un établissement à l'autre. J'ai déjà parlé de travaux de peinture, de blanchiment, qui se pratiquent dans certaines écoles : ailleurs on s'occupe de pyrogravure, d'étain repoussé, d'installations électriques.... Ce sont là des travaux de spécialistes ou d'amateurs, plutôt que des applications de nos programmes d'enseignement. De même les exercices de photographie, la préparation de vues pour projections ont leur place dans les séances de manipulations et non dans les leçons de travail manuel.

La variété de ces travaux divers montre nettement la tendance utilitaire et spécialiste, en opposition avec la tendance surtout éducative, qui peut dicter dans telle ou telle école le choix des exercices du bois, du fer ou du carton. Ne serait-il pas possible

de concilier, au moins en partie, les deux conceptions de l'intérêt du travail manuel à l'école normale? Par quels moyens peut-on y arriver? Telles sont les deux questions que je voudrais maintenant examiner.

B. — Ce que pourrait être l'enseignement du Travail manuel.

1° *Caractère à lui donner.* — A mon avis, l'enseignement du travail manuel doit être à la fois *éducatif* et *utilitaire*; mais plus spécialement éducatif.

a) Il sera *éducatif*, en se proposant, *avant tout*, comme le disent les instructions officielles, de faire acquérir aux élèves « de la dextérité, du coup d'œil, des habitudes de travail corporel ».

b) Il sera « utilitaire » en ce que, pour atteindre le but précédent, on remplacera les exercices purement *théoriques* par des travaux *utiles*.

On peut, en effet, donner de la dextérité, du coup d'œil de deux manières :

1° Soit en rabotant une planche, en faisant des assemblages variés, en limant un morceau de fer, etc., mais sans poursuivre un but utile *immédiat*, tel que la construction d'un objet usuel, la réparation d'un meuble, d'une partie de bâtiment, etc.;

2° Soit en proposant à l'élève, comme but à atteindre ces travaux utiles, et en lui faisant trouver la nécessité des exercices théoriques qui ont leur application dans la construction des objets à fabriquer ou des réparations à faire.

La première manière ennuie l'élève; la seconde l'intéresse et lui inspire du goût pour les travaux manuels.

C'est donc le *caractère éducatif*, avec des *moyens utilitaires*, qui convient à l'enseignement du travail manuel à l'école normale. Nos écoles ne peuvent ni ne doivent ressembler à des établissements professionnels, ou d'apprentissage; ni prétendre à faire de nos élèves des praticiens habiles, des ouvriers menuisiers, serruriers, électriciens, peintres, etc. Nous préparons des Instituteurs et nous voulons simplement qu'ils soient adroits, qu'ils puissent manier un outil usuel sans trop de gaucherie, enfin

qu'ils ne méprisent pas les travailleurs manuels. Mais nous ne devons pas en faire des spécialistes. Remarquons d'ailleurs que plusieurs élèves n'ont pas un goût bien vif pour les travaux manuels. Ce sont des fils d'artisans, qui ont préféré une carrière libérale à la profession manuelle de leurs parents. Leur imposer à l'école normale un apprentissage qu'ils pouvaient faire à la maison paternelle, serait donc un non-sens. Voilà pourquoi il faut renoncer aux travaux difficiles et qui ne peuvent être exécutés convenablement que par des hommes du métier, après un apprentissage. D'autre part, pour donner un enseignement surtout utilitaire, il faudrait évidemment s'en tenir à *une seule* orientation professionnelle spéciale : menuiserie, ajustage, forge, peinture, etc., car on ne peut raisonnablement tout enseigner dans le temps si restreint consacré au travail manuel. Il suffit de se renseigner auprès d'un patron pour savoir le temps relativement long qu'il faut à un apprenti qui a du goût pour exécuter un travail très simple.

Je me rappelle moi-même que pour apprendre à faire un simple clou (pointe et tête) il m'a fallu bien des semaines!

Tout enseignement utilitaire doit donc être spécialisé, ce qui paraît impossible à l'école normale. Voilà pourquoi nous devons nous contenter d'exercices *variés*, propres à donner à nos élèves de la dextérité et du coup d'œil.

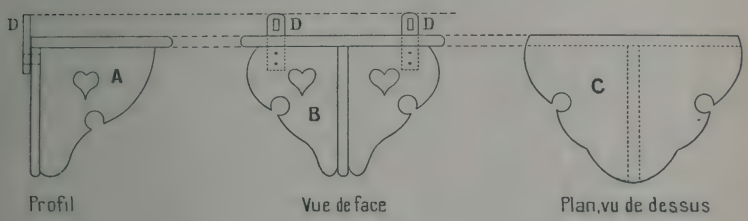
2° *Méthode à employer.* — Mais pour atteindre ce but essentiellement éducatif, faut-il se borner à des exercices théoriques, qui risquent d'ennuyer les élèves? Ne serait-il pas préférable de rendre notre enseignement attrayant, en proposant à nos jeunes gens la confection d'un objet utile ou une réparation au mobilier, et en ne leur faisant exécuter les exercices théoriques qu'au fur et à mesure des besoins, après en avoir reconnu la nécessité? Voilà en quoi le travail manuel serait à la fois éducatif et utilitaire.

Un exemple fera mieux comprendre ma pensée.

S'agit-il du travail du bois, on commence ordinairement par des exercices théoriques sur la scie ordinaire, ou la râpe, ou le rabot, etc., on passe ensuite aux assemblages; puis, quand tous les exercices théoriques sont terminés, on songe, *si on en a le temps*, à faire un objet utile. Je propose une autre méthode.

Le professeur fait choix d'un objet usuel simple, qu'il montre aux élèves, en leur proposant d'en construire un semblable, qu'ils emporteront en quittant l'école normale.

Supposons que son choix se soit arrêté sur une petite console à placer dans la salle de classe ou dans la chambre du futur



instituteur, et destinée à supporter une statuette, un vase de fleurs, etc. [1].

Voici la série des remarques ou exercices sur l'objet :

1° Le professeur montre l'objet fini, *bien fait*; il le fait désirer.

2° Il le démonte, et en fait voir les diverses parties (la console aura été montée à l'aide de vis à bois pour rendre la démonstration plus facile).

3° Les élèves constatent que cette console est formée de trois plans, montés à angle droit, et formant deux trièdres tri-rectangles (géométrie). Ces trois plans sont : 1° la console proprement dite A; 2° un fond B s'appliquant contre le mur; 3° un plateau C. En outre, deux plaques de fer D, D, percées d'une entaille permettent d'accrocher la console au mur, à l'aide de deux pitons.

4° Les élèves prennent le croquis coté de l'ensemble et des diverses parties.

5° Ils constatent que les trois pièces de bois A, B, C, ont été prises dans la même planche et qu'on peut les placer l'une près de l'autre, dans une position choisie, pour éviter toute perte trop grande de bois.

---

1. Il est entendu que ce choix a été fait ici pour expliquer plus complètement la méthode proposée. Dans la pratique, le premier objet usuel à proposer aux élèves serait plus simple.

6° On calcule la surface du bois nécessaire et le prix. Le professeur indique la nature, les qualités ou défauts de ce bois, sa valeur marchande, etc. (technologie).

7° Le professeur fait trouver la série et l'ordre des divers travaux à exécuter, soit, par exemple :

a) Couper, dans une planche, le morceau total qui servira à chaque élève ;

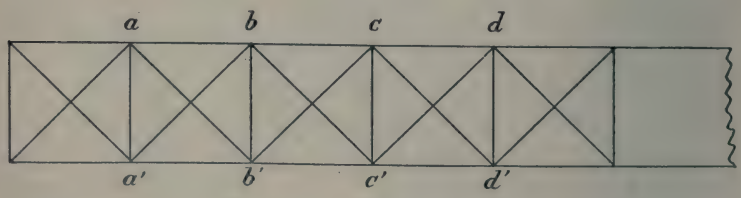
b) Blanchir les faces ;

c) Dresser les champs ; les mettre parallèles à une distance donnée l'un de l'autre ;

d) Tracer les contours de chacun des plans A, B, C, etc....

8° Reprenant ensuite chaque partie du travail, le professeur montre que, pour la première (*a*), il faut savoir se servir d'une équerre de menuisier et d'une scie ordinaire. On consacre alors une ou deux leçons à des exercices *théoriques* sur le maniement de ces deux outils. On donne, par exemple, à chaque élève, un morceau de bois de 25 à 30 cm. de longueur sur 7 à 8 cm. de largeur et 28 mm. d'épaisseur, et on fait exécuter des traits de scie, tracés à l'avance avec l'équerre, et n'atteignant que la moitié environ de l'épaisseur.

On fera des traits, *aa'*, *bb'*, *cc'* etc., perpendiculaires aux arêtes, puis des traits obliques, tels que *ab'*, *bc'*.... *a'b.*, *b'c.*



Ces exercices qui occuperont une ou deux leçons auront pour effet de rendre les élèves un peu moins maladroits dans l'emploi de la scie. On coupera ensuite le morceau de planche destiné à la console.

Puis on passe à la deuxième partie du travail (*b*), *blanchir les faces ou plats de la planche coupée.* Ce travail exige l'emploi du rabot. Mais ici les élèves pourront du premier coup et sans

inconvénients apprendre à manier le rabot sur la planche même à transformer. Ils sont heureux de constater que le travail avance maintenant plus rapidement.

On continue ainsi les divers travaux, en faisant exécuter, quand il y a lieu, quelques exercices préparatoires correspondants, sur un morceau de bois qu'on ne craint pas de sacrifier avant de continuer le travail de la console.

Quand les trois pièces de bois seront terminées, on les assemblera à l'aide de vis à bois permettant aux élèves de démonter l'objet pour l'emporter plus facilement.

On arrivera ensuite aux deux petites plaques de fer, qui donneront lieu à des travaux simples sur le fer.

Quand cette console sera terminée, cirée ou vernie, on passera à la confection d'un autre objet qui exigera un assemblage simple à mi-bois, ou un tenon simple et une mortaise.

Tel est le principe de la méthode : on partira toujours d'un objet usuel *simple*, d'un petit appareil à construire pour l'enseignement scientifique, d'un objet pouvant servir de modèle de dessin, ou d'une réparation à effectuer dans le mobilier ou le bâtiment, et on fera exécuter les exercices théoriques correspondants, au fur et à mesure des besoins. On renoncera enfin aux travaux trop difficiles pour des élèves, ou trop longs.

3° *Programme des travaux à exécuter.* — On a vu plus haut les fâcheuses conséquences des programmes actuels, qui, permettant de se contenter de peu ou d'exiger beaucoup, ont pu conduire quelques professeurs à faire exécuter des travaux dont la portée éducative n'est pas certaine. Pour éviter ces inconvénients, on pourrait élaborer un programme plus détaillé, plus précis, qui serait commun à toutes les écoles normales et qui assurerait peut-être un enseignement plus uniforme et plus méthodique. Mais une telle méthode est contraire à l'esprit et au caractère français; elle risquerait d'amener la routine ou l'indifférence. Le régime de la liberté dans le choix des exercices donnera de meilleurs résultats. Grâce à lui, les bons professeurs, et ils sont nombreux, auront de l'initiative personnelle, ils adapteront leur enseignement au milieu dans lequel ils sont placés, ils travailleront avec plus d'entrain et sauront mieux encourager leurs élèves. Quant aux professeurs moins bien doués, ils ne peuvent qu'être

stimulés par les témoignages d'une confiance dont ils voudront se rendre dignes.

Mais tout en donnant au professeur la plus grande liberté, il est nécessaire cependant que, dans toutes les écoles normales, on établisse au début de chaque période scolaire (semestre ou trimestre) une liste précise des travaux utiles qui seront exécutés et qui serviront de base à un enseignement méthodique des travaux manuels. On évitera ainsi de s'en rapporter aux inspirations d'un moment; il n'y aura rien d'*imprévu*, sauf les travaux *très simples* de réparations à faire au mobilier ou aux bâtiments, et qui donnent lieu, comme les autres, à des exercices préparatoires éducatifs.

Enfin, dans toutes les écoles normales, les élèves auront à construire la boîte contenant un petit matériel scientifique élémentaire.

Voici, à titre d'indication, quelques travaux qui intéresseront les élèves :

Bois : petite étagère pour bibliothèque personnelle du maître; cadre mobile passe-partout pour exposition de dessins; matériel simple pour les expériences scientifiques : support pour ballon; support pour tubes à essais; pince pour ballons; boîte contenant tout le matériel scientifique; objets usuels pour l'enseignement du dessin : petit banc; petite boîte en forme d'auge de maçon; petit escabeau.

Fer : Travaux en fil de fer : les figures géométriques diverses pour l'enseignement de la géométrie à l'École primaire : triangles, carrés, etc.

Support trépied pour ballon; modèles pour le dessin : grecques; petites balustrades, etc.

Petite règle plate à biseau; équerre en fer.

Pièces de consolidation nécessaires à la construction d'objets en bois ou à des travaux de réparation.

4° *A qui doivent appartenir les objets fabriqués?* — Ici comme partout, travailler pour soi est un stimulant très énergique. Les objets fabriqués seront donc la propriété des élèves qui consentiront à payer la matière première employée. L'école prendra à sa charge la fourniture des matériaux destinés, soit aux exercices théoriques, soit aux réparations exécutées pour l'établissement.

5° *Travaux exécutés au profit de l'École.* — La question des travaux à exécuter pour l'école même (*menues* réparations au mobilier, aux bâtiments, au matériel d'enseignement, aux outils de jardinage, etc.) mérite d'être examinée sérieusement. On a raison partout d'habituer les élèves à ces *menus* travaux, non seulement pour réduire les dépenses d'entretien du bâtiment ou du mobilier, mais surtout pour donner à nos jeunes gens l'habitude de l'ordre et du soin. Ils s'intéresseront davantage au bon état du matériel s'ils savent qu'ils doivent le réparer. Il faut du reste qu'un instituteur se suffise un peu à lui-même, compte d'abord sur lui, au lieu de fatiguer les municipalités par des réclamations fréquentes, pour de petites réparations qu'il aurait pu exécuter avec un peu de bonne volonté et d'adresse.

Et si l'on voit l'instituteur employer quelques-uns de ses loisirs à l'entretien des locaux ou du matériel dont il est responsable, on l'en estimera davantage; ses demandes auront des chances d'être accueillies avec plus de bienveillance de la part des municipalités.

Voilà pourquoi les élèves-maîtres de troisième année seront initiés à l'école normale à ces petites réparations.

Ainsi compris, l'enseignement du travail manuel me paraît devoir être à la fois plus vivant, plus intéressant, plus méthodique et plus profitable.

M. Mahuet,

Directeur de l'École normale de Vesoul.

Lettres du front.

Lettre de M. E. C., professeur d'histoire et de géographie au lycée Saint-Louis, au secrétaire de la « Revue pédagogique ».

2 juillet 1915.

Monsieur,

Permettez-moi de profiter de quelques instants de repos pour vous écrire un peu et vous assurer que je ne vous oublie point. Brusquement transporté loin de la capitale — que, d'ailleurs, nous ne connaissions plus guère — nous avons pris contact avec nos ennemis et vécu la vie des tranchées, vite adaptés. Nos pertes ont été minimes, mais nous avons fait de notre mieux pour en infliger beaucoup à un adversaire qui paraît bien réduit à la défensive et cramponné à ses positions comme le naufragé à la planche qu'il sera bientôt obligé d'abandonner. Nous avons tous le ferme espoir que le jour est proche où nous obligerons l'orgueilleux Boche à quitter le sol qu'il souille depuis trop longtemps. Lorsque cessera cette vie de troglodytes qu'est la vie de tranchées, tous, jeunes et vieux, Beaucerons ou Bretons, seront ravis. Il faudra accepter des sacrifices, évidemment. Mais nous pensons à ceux qui depuis plus de huit mois attendent, sous le joug de la Kultur, qu'on les délivre et nous songeons aussi à prendre, au besoin par la mort, une assurance sur la vie pour ceux qui viendront après nous. Le mur boche s'effrite peu à peu. Le jour approche où il s'écroulera pour le bonheur de tous.

Le pays où nous avons reçu le baptême du feu a déjà une certaine notoriété due à la chimie délétère de nos ennemis mal odorants. Un canal nous séparait. On y accédait par des « boyaux » plus vite dénommés que les nouvelles rues de Paris. Partez de la place de la Bastille, prenez le boulevard Berthier et vous arrivez en première ligne presque aussi vite que par le métro.

C'est une portion de Flandre avoisinant le Hainaut. J'ignorais ce pays. J'ai pu contrôler la thèse de Blanchard. Car, habillez-les de rouge, habillez-les de bleu azur, les Français ne dépouillent pas facilement le vieil homme. Le paysan observe la terre, au besoin met la main à la pâte. Et le géographe ne peut pas s'empêcher de géographier. C'est la plaine, un peu vallonnée, où Delacroix lui-même aurait pu s'initier aux « verts ». Voici le vert gris blanc des avoines, ourlé du vert jaune des blés; le vert gris des saules tranche sur le vert noir des haies vives et le vert foncé des cerisiers; le vert tendre des noisetiers s'associe au vert brun des ormes et le vert bleu des prés tranche sur le vert noir des féverolles. Pays gras, plantureux, de bonne terre franche. Pays argileux plutôt, humide et pourtant presque dépourvu d'eau courante. Pas de ruisseaux clairs et murmurants, mais à chaque cour de propriété une mare elle-même couverte de lentilles vertes comme si le vert était la livrée obligatoire de ce paysage. Terre grasse, vite délayée en boue profonde et vite desséchée en poussière. Nous en avons fait l'expérience lorsque la pluie transformait nos tranchées, nos boyaux en marécages des plus limoneux. Heureusement, ce n'est pas la boue du boulevard, qui tache, qui reste; au premier rayon de soleil, la brosse en a facilement raison. Nous avons, alors, beaucoup pensé à nos camarades qui, cet hiver, « tinrent le coup » dans cette terre mouvante. Et je m'expliquais mieux aussi certains usages locaux, les chemins de briques qui traversent la cour de ferme, joignent le logis aux communs, ces voitures à trois roues construites pour défier cahots et bourbiers, traînées par un cheval qu'on mène avec une seule corde, ces grandes routes toutes empierrées comme nos vieilles chaussées royales et dont les pavés inégaux rappelaient — parfois un peu durement — à nos pieds endoloris certaines voies dionysiennes peu aimées de nos poilus.

Pays humide et sans eau! Pays boisé et sans forêt! Chaque champ, mieux chaque pré a sa clôture en haies; arbres nombreux, souvent alignés sur les petits talus et qui trompent, car de loin on croit à une route et la route n'existe pas. A part les grandes voies, les chemins serpentent de façon bizarre, rares au demeurant et rarement reliés par des transversales. Il faut connaître les coursives qui passent à travers champs et ne sont trop

souvent que des rigoles humides. Ce que tout à l'heure vous preniez pour une route, pour un chemin, à cause des arbres alignés, ce n'est maintenant qu'un fossé de drainage ou d'irrigation. Il y a parfois dans tout cela comme des souvenirs de Bretagne. Mais une Bretagne sans ruisseaux, une Bretagne sans les choux. Le chou est un légume des plus rares par ici. Mais, comme en Bretagne, les arbres penchent vers l'est leurs branches éclaircies. La mer n'est pas loin et le vent d'ouest prédomine (bonne protection contre les gaz asphyxiants). C'est le « ciel gris » des peintres, bleu gris, ouaté de gros nuages immobiles, ou la brume qui fait penser au « crachin ». L'air est humide, estompe les contours, vrai pays du clair-obscur. Bien des coins m'ont rappelé certaines toiles de Van du Meulen, d'autant plus que, comme dans les œuvres de ce peintre militaire, ce ne sont pas les soldats qui font défaut ici en ce moment, milliers de bleuets dans les champs d'émeraude. Lorsque le soleil se couche, voilé par les arbres, lorsque tout ce vert rosit, point de tonalités crues; ce n'est pas la gloire un peu dure du Midi, c'est la tendresse robuste des paysages du Nord, évocatrice des tons nacrés des Rubens. Et puis, dans la nuit bleue, de nouveau les verts triomphent, assoupis, harmonisés. Parfois une lumière tremblote et certains tableaux de Le Sidaner reviennent à la mémoire. Sous les longs chaumes épais du pays riche en blé, la maison basse aux volets verts fermés sur de petites fenêtres ornées de tons flamands, piquetée dans la campagne, près de la mare qu'ombragent les saules, paraît parfois comme un point brillant dans la nuit. Maison qui répond bien à l'accent du pays. Basse et chaude, couvrant tout, la pompe qui débite l'eau potable, la cave qui s'ouvre à l'intérieur et rehausse d'un demi-étage une partie de l'habitation. Çà et là des abris pour les chars, au toit de chaume encore, allongé, comme dans certaines habitations javanaises. Guère de villages; l'eau à fleur de sol permet la dispersion des maisons — comme en Bretagne encore. Partout, l'écrémeuse, la baratte qui rappellent la valeur du bétail, de ces belles vaches brunes qui émaillent les prairies. Partout aussi la riche culture de céréales dominée parfois par les antennes bizarres des houblonnières Le verger est restreint, mais chacun tient à posséder, devant ses fenêtres, un petit jardin où,

en ce moment, s'épanouissent les roses et les lis. Si Téniers ressuscitait, il retrouverait, tels quels, les aspects chers à son pinceau. Comme la Bretagne (encore!) la Flandre persiste dans ses traditions et le langage même des habitants évoque une fois de plus cette comparaison.

Je dis Flandre, sans vouloir du tout préciser cette appellation géographique. Je n'ai pas les documents nécessaires qui me permettraient de préciser davantage et de savoir si ce n'est pas déjà le Hainaut. D'autre part, des raisons militaires me défendent de me « situer ». Je vous dirai seulement que nous sommes au delà de la frontière, pas très loin; pas bien loin non plus de la célèbre ville d'Y..., si abominablement bombardée.

A cette faible esquisse d'un pays calme, riche et paisible, s'opposerait aisément l'ébauche de la région voisine, aujourd'hui désolée, grand cimetière hérissé de ruines, où nous allons combattre. Mais ce ne serait plus, Monsieur, un aperçu d'allure géographique. Or, nous faisons de l'histoire, nous ne pouvons pas l'écrire.

Je vous demande pardon de m'être laissé aller à vous exprimer ainsi la sensation du pays que je parcours. J'ai pensé que telle qu'elle, cette lettre offrirait pour vous quelque intérêt. Elle vous convaincra, en tout cas, que tout en concentrant toutes nos énergies vers l' « objectif » actuel, vers l'ennemi insolent, nous essayons, nous autres universitaires, de tirer profit de la guerre pour la paix et que, conformément aux instructions de nos chefs (circulaire J. Ferry), nous tâchons de profiter de toute occasion pour enrichir et renouveler notre fonds.

Surtout, ce m'était un prétexte de causer un peu avec vous et je ne voulais pas le laisser échapper.

Une Fête au Front.

A une petite fête organisée par le 23e régiment territorial, M. J. Nouaillac, professeur agrégé d'histoire au lycée de Caen, actuellement soldat cycliste au 23e, a prononcé une allocution pleine de verve et d'entrain dont voici la fin :

« ... Donnons-nous donc aujourd'hui un peu de bon temps. Aussi bien le printemps est-il venu. Les champs sont d'un vert tendre qui rafraîchit le cœur. Les peaux de mouton se sont envolées. Les arbres fruitiers sont en fleurs, ces arbres dont les Allemands ne mangeront pas les fruits. Et les oiseaux chantent éperdument, comme s'ils étaient ivres de lumière.

« N'avez-vous pas entendu, quand vous étiez de garde aux tranchées, le chant de l'alouette ? C'est à la plus fine pointe du jour. On ne la voit pas encore. Mais, tout à coup, miracle ! Entre les lignes adverses, dans ces champs incultes et mitraillés, dans ce désert maudit, dans cette Arabie Pétrée où rien ne pousse que des orties, des boutons d'or et une fantastique végétation de fils de fer barbelés, tout à coup, des notes claires, cristallines, vibrantes, montent dans le ciel bleu et l'on dirait qu'elles escaladent allégrement quelque escalier sonore. Et s'il y a en face de nous quelques Germains sensibles à la beauté des choses, à leur valeur symbolique ainsi qu'aux souvenirs de l'histoire, je vous le dis en vérité, ceux-là n'ont pas lieu de se réjouir du chant de l'alouette. Car cette petite chanteuse, c'est l'alouette gauloise. Ils l'ont connue à leur grand dommage quand la légion l'Alauda franchit le Rhin pour refouler leurs hordes. Et maintenant ils la redoutent plus que jamais parce qu'elle est le signe de toutes les résurrections françaises. Trois fois au XIXe siècle et une fois au XXe ils ont foulé le sol national. Et ils ont ricané comme des brutes à la pensée que plus rien ne refleurirait sous leurs bottes et que la France agoniserait sous leurs yeux. Mais chaque fois l'alouette a chanté et la France s'est relevée sur la pente de l'abîme. Il en sera ainsi, nous en avons la conviction, avant la chute des feuilles ; et les peaux de mouton ne nous seront jamais rendues.

« En étroite union morale avec nos chefs, n'ayons donc plus, mes amis, qu'une seule pensée, qu'une seule espérance, la Victoire! »

Cette allocution a été reproduite avec le programme de la Fête dans une brochure imprimée à l'*Imprimerie militaire* de Reims. On trouve en première page l' « inscription » suivante en latin, et en français :

Non loin de l'antique et glorieusement affligée
Cité des Rémois,
Avec leurs chefs aussi bienveillants
que vaillants,
Sans peur et pleins d'espérance,
En vue d'un ennemi
rendu stupide par sa vaine Kulture,
aveuglé par sa superbe,
Les Poilus
de la 23e Légion (11e et 12e cohortes)
Se donnant du bon temps,
A la manière de leurs ancêtres,
Braves et par conséquent gais,
Ont voulu se réjouir.

Revue de l'Étranger.

I

Une école normale supérieure des professorats spéciaux.

L'Argentine, le Chili, pour assurer le recrutement du personnel de l'enseignement secondaire et normal, ont créé des établissements fort intéressants, dont quelques-uns constituent des innovations en matière de préparation professionnelle; par exemple : l'école normale supérieure de Langues vivantes, à Buenos Aires; les Instituts du professorat secondaire de Buenos Aires et de Santiago de Chili; ou encore l' « Instituto superior de educación física y manual », de Santiago, qui est une véritable école normale supérieure des professorats spéciaux et qu'il me paraît utile de faire connaître en France.

Au moment où je l'ai visitée, en mai 1914, elle comprenait les sections suivantes : *éducation physique*, *travaux manuels*, *dessin et calligraphie, économie domestique*, *musique vocale* (sténo-dactylographie comme cours annexe); elle était dans sa neuvième année d'existence et les maîtres diplômés qui en étaient déjà sortis étaient pour un tiers environ en fonctions dans les écoles normales primaires et pour les deux tiers dans les lycées et collèges.

*
* *

L'histoire de sa fondation vaut la peine d'être contée; elle a l'imprévu du roman, car elle nous montre la rencontre des pays situés aux antipodes, la Suède découverte par le Chili il y a trente ans, la gymnastique suédoise transportée au delà des Andes à l'époque où fleurissaient en France les bataillons sco-

laires! — Or donc, autour de 1885, le Chili, sorti vainqueur de la récente guerre du Pacifique, enrichi des dépouilles des vaincus, Bolivie et Pérou, qui étaient contraints de céder les territoires miniers du Nord, voulant assurer définitivement sa suprématie, s'occupait de refondre son système scolaire. Des Chiliens, fonctionnaires en mission ou riches particuliers, parcouraient l'Europe en quête de nouveautés pédagogiques et de modèles; au cours de son voyage d'exploration, l'un d'eux s'éprit de la méthode suédoise de travail manuel, du *slojd*, et dès son retour dans sa patrie, non seulement il fit connaître sa découverte, mais il mit à la disposition du gouvernement une certaine somme d'argent pour envoyer un maître chilien apprendre sur place le *slojd*. C'est ainsi que partit en 1889, muni d'une bourse de quatre années, un jeune maître récemment sorti de l'école normale, avec mission d'étudier à fond les méthodes suédoises de travail manuel : c'était don Joaquín Cabezas, le fondateur et le directeur actuel de l'« Instituto superior » de Santiago.

Arrivé sur les lieux, notre jeune missionnaire s'aperçut qu'il n'y avait pas d'institut de travail manuel, pas de cours permanent, mais seulement chaque année, pour les maîtres déjà en fonctions, des cours de six semaines pendant les vacances. Que faire de chacune de ces quatre années scolaires en attendant les cours de vacances? On lui conseille d'entrer à l'Institut Royal de Gymnastique à Stockholm et d'étudier là le système établi par Ling dès 1814 et devenu si célèbre depuis. C'est ce qu'il fit avec l'approbation de son gouvernement — et c'est ainsi qu'un enthousiaste du travail manuel fut le propagateur involontaire de la gymnastique.

L'envoyé du gouvernement chilien suivit donc les cours de l'Institut de gymnastique à Stockholm, et pendant les vacances ceux de travail manuel de Nääs, où la dernière année il fut même à son tour professeur. Revenu dans son pays — après un court séjour à Bruxelles où il fit connaître par des conférences les méthodes suédoises — il fut d'abord professeur de travail manuel à l'École Normale d'Instituteurs de Santiago, puis professeur d'éducation physique à l'Institut national, le lycée le plus ancien et le plus renommé du Chili. En même temps il répandait les idées nouvelles par des conférences et par des cours de

vacances ; son enthousiasme était communicatif : dès 1899 on ouvrait dix ateliers de *slojd* pour les écoles primaires ; en 1907, le travail manuel était rendu obligatoire pour les deux cours supérieurs des écoles primaires (onze à treize ans) et en 1912 pour les lycées et collèges. Partout la gymnastique suédoise remplaçait la gymnastique allemande. En même temps on se préoccupait d'assurer le recrutement du personnel pour ces disciplines nouvelles ou rénovées : en 1912, don Joaquín Cabezas était chargé d'une section d'éducation physique à l'Institut du professorat secondaire : mais l'opinion publique réclamait davantage ; dans le message présidentiel de juin 1905 il était dit que le gouvernement « afin de stimuler l'initiative de la jeunesse et de la préparer au travail libre et rémunérateur » soumettrait à l'approbation du Congrès « dans le projet de budget pour 1906 l'idée de créer un Institut supérieur d'éducation physique et manuelle ». En mars 1906, l'Institut ouvrait ses portes, inauguré par le Ministre de l'Instruction publique, don Emiliano Figueroa. Le discours d'inauguration montre le succès officiel des théories nouvelles et il est d'ailleurs intéressant à plus d'un titre ; en voici les passages saillants :

« Les temps sont passés où la grandeur des peuples se mesurait à l'ampleur des territoires et au nombre des habitants. Aujourd'hui on les juge d'après le nombre et la qualité de leurs maîtres et de leurs écoles. C'est pourquoi le gouvernement attache une importance capitale à ces cours, destinés à perfectionner et à moderniser les connaissances des maîtres et de ceux qui sont chargés de former les maîtres.... Nous avons besoin, en matière d'éducation physique, de changer radicalement notre manière de voir en ce qui concerne la place que doit occuper cette discipline dans les programmes des divers établissements d'instruction publique. *La gymnastique n'est pas une matière subsidiaire, pas plus que ne le sont le dessin, les travaux manuels, l'économie domestique.* Il n'y a pas de raison pour assigner aux autres disciplines un rang prééminent, quand toutes concourent à l'œuvre de l'éducation générale.

« Le jour où tous les directeurs, proviseurs, professeurs seront convaincus de cette vérité, nous aurons une éducation physique digne de ce nom.... Cet enseignement a jusqu'ici

manqué de base parce qu'il n'a pas reposé sur les connaissances indispensables en anatomie, physiologie et hygiène appliquée. Ces études, si tant est qu'elles aient été faites incidemment dans d'autres matières, n'ont pas revêtu le caractère expérimental qui les aurait rendues vraiment utiles. Il est à noter, d'autre part, qu'il n'y a pas — à part dans deux ou trois établissements — de livres ou registres faisant foi de ce que l'élève a été soumis à un examen physique par un médecin ou par le professeur spécial, ni de ce que l'on apprécie de quelque autre manière les progrès réalisés par l'éducation physique.

« Je désire répéter ici ce que j'ai exprimé en une autre occasion : les conditions du travail, intellectuel ou matériel, sont à notre époque si dures que l'énergie physique diminue et met en péril la santé de l'individu.... Et ce phénomène, qui est en lui-même de la plus haute et de la plus vitale importance, échappe à l'attention de beaucoup de nos éducateurs. Les chefs d'établissements dispensent les élèves de la classe de gymnastique pour n'importe quelle raison plus ou moins justifiée et ne secondent pas les professeurs spéciaux dans leur œuvre. Dans tel internat, les élèves se promènent à travers les cours dans un silence religieux, sans qu'il leur soit permis de jouer, ce qui incommoderait leurs supérieurs — ou bien, comme il est arrivé dans un internat de jeunes filles parce que, au jugement de leurs maîtresses, il y aurait incompatibilité entre le caractère d'une demoiselle et ces jeux exubérants qui fortifient l'organisme, rendent la jeune fille plus apte à l'étude, plus capable de goûter les plaisirs simples et moraux. »

Après avoir parlé des méthodes nouvelles de dessin, le Ministre aborde le problème de l'*éducation ménagère*, parle des progrès réalisés par les pays scandinaves et de la nécessité de s'inspirer de ces modèles : « Le jour où toute école, où tout lycée destiné à l'éducation féminine possédera une cuisine modèle avec un petit laboratoire comme complément, et une maîtresse enthousiaste de sa mission, préparée scientifiquement et pratiquement, nous pourrons dire que nous commençons vraiment à réformer nos mœurs domestiques; ce jour-là, nous aurons le droit d'espérer que l'organisation de la famille et les soins qui s'y rattachent pourront arriver à égaler ce qu'ils sont

parmi les peuples dont l'exemple inspire le monde entier.

« Avant de terminer, je désire faire une recommandation aux directrices d'établissements scolaires. Les professeurs, dans une bonne intention, dénaturent en quelque sorte l'enseignement qui leur est confié et se consacrent à la confection d'objets qui peuvent peut-être exciter l'admiration par leur mérite artistique, mais ne répondent pas aux besoins de l'éducation générale que l'on doit avoir en vue. On comprend que l'exhibition de ces objets puisse servir de réclame pour le lycée devant les pères de famille et devant la société. Mais la mission du lycée est tout autre; il doit, dans une certaine mesure, faire l'éducation du père de famille et lui faire comprendre combien est plus utile un programme de travaux simples et méthodiques, comme celui qui a été adopté pour le cours qui commencera demain matin.... »

*
* *

On voit les idées directrices qui ont présidé à la fondation de l' « Instituto superior » : la réaction contre l'intellectualisme exagéré en pédagogie, le souci de l'équilibre physique et moral, pour l'individu comme pour la société; et c'est ainsi qu'aux disciplines primordiales, gymnastique et travaux manuels se sont agrégés : le dessin, comme guide du travail manuel; l'économie domestique, travail féminin par excellence; le chant enfin qui doit rythmer les exercices physiques et donner son rythme à la vie. Toutes ces disciplines doivent agir de concert sur l'élève, pour produire une éducation harmonieuse. Mais dans l'Institut, elles constituent des sections séparées afin de préparer des spécialistes. Le chant fut introduit après coup, par transitions prudentes pour ne point donner ombrage à l'aîné jaloux, le Conservatoire national de Musique. Et maintenant l'Institut est à peu près complet, installé depuis 1910 dans la maison construite pour lui, bel édifice de façade sobre et élégante, où dès le seuil vous accueillent les chefs-d'œuvre de la statuaire antique qui exaltent la beauté du corps humain et la noblesse de l'effort physique, et où le très distingué directeur, toujours jeune, toujours enthousiaste, justement fier de l'œuvre menée à bien avec tant de persévérance, ouvre les portes toutes grandes au visiteur.

Le règlement et les programmes datent de juin 1912; comme l'Institut n'avait pas d'analogue et innovait en beaucoup de points, on a travaillé plusieurs années avant de lui donner sa forme définitive : ce n'est qu'en 1909 par exemple que l'on créa la chaire de psychologie et pédagogie, obligatoire pour tous les étudiants.

L'Institut comprend : des cours communs à toutes les sections et des programmes spéciaux pour chaque section. Les *cours communs* sont : psychologie, pédagogie théorique et pratique, français, éducation civique et notions de législation scolaire. Le français a été imposé à tous les étudiants parce que, de l'avis du directeur, c'est la langue où se trouvent les ouvrages originaux ou les traductions les plus utiles et les plus modernes pour les matières étudiées dans les diverses sections de l'Institut; on ne l'apprend pas pour le parler, mais pour le lire; son étude se borne donc à la traduction.

Le programme de la section d'**éducation physique** se réclame de la méthode scientifique pure et repousse catégoriquement d'une part la méthode naturelle, d'autre part la méthode dite éclectique : — la première parce que si « les jeux sont d'excellents moyens d'éducation et doivent figurer dans le plan d'une leçon complète de gymnastique », ils sont insuffisants pour « atteindre la correction de la tenue et le développement harmonieux du corps »; et la seconde qui cherche à concilier l'empirisme et la science, il la repousse également « parce qu'en science il n'est pas possible d'accepter le plus ou le moins... le faire pour donner satisfaction à l'empirisme est une grave erreur, c'est fuir la vérité, qui n'est jamais éclectique ».

Cette section, dans son programme d'étude de trois années, comprend : anatomie, physiologie, hygiène, mécanique du mouvement, gymnastique théorique et pratique, pédagogie et méthodologie particulières de la matière. Quelques exemples précis, pris dans le programme détaillé montreront la méthode suivie.

Première année. — Anatomie appliquée : I. Introduction; rapides considérations sur le cours et son importance pour le professeur d'éducation physique. Coup d'œil sur les tissus du corps humain. — II. Ostéologie; points d'appui de nos mouvements; le squelette en général. Plans d'orientation. Os, leurs

formes, classification. Division du squelette. Le squelette au point de vue physiologique. Croissance et développement des os. Influence de l'exercice physique sur le squelette. Le crâne, sa forme générale, les os qui le composent. Considérations générales sur le crâne et son développement. Squelette du tronc : colonne vertébrale, côtes, sternum. Thorax : description générale, forme normale. Différences sexuelles. Déformations de la colonne vertébrale et du thorax; ses causes et ses conséquences. Squelette de l'extrémité supérieure... de l'extrémité inférieure.... Étude comparative de la région thoracique et de la région pelvienne chez l'homme et chez les oiseaux.... — III. Sindesmologie (articulations)... — IV. Myologie....

Seconde année. — Physiologie et hygiène appliquée.... C. Modifications du système musculaire : Physiologie générale du muscle. Ses propriétés. Utilité d'un développement musculaire modéré. Danger d'un développement exagéré. Les athlètes. Harmonie du système musculaire. Étapes diverses du développement musculaire. Avantages de la gymastique générale. Loi du développement musculaire. Influence de l'intensité des contractions sur la grosseur des muscles. Système Sandow. Rupture musculaire due aux contractions excessives. Influence de l'amplitude des mouvements sur la nutrition du muscle. Adaptation du muscle au genre de travail qu'on lui fait exécuter. Loi de Marey. Exercices de force, exercices de vélocité. Structure comparée des animaux rapides et des animaux lents et forts. Influence de la durée de contraction; loi du rythme. La fatigue et l'entraînement. — Les différentes parties de ce programme de physiologie et d'hygiène dont nous venons de donner le détail pour le titre C seulement, sont : *a*) l'influence des mouvements sur la forme du corps; *b*) les modifications du squelette; *c*) les modifications du système musculaire; *d*) les épaules; *e*) développement ou amplification de la cage thoracique; *f*) solidité des parois abdominales; *g*) éducation des centres nerveux : coordination des mouvements; *h*) influence psychologique et morale de l'exercice physique; *i*) mesure des résultats obtenus par l'exercice physique et matériel d'expérimentation.

J'ai visité le laboratoire d'expérimentation auquel il est fait allusion dans ce dernier point; la plupart des appareils sont ceux

du Dr Démeny. Chaque étudiant ou étudiante a son dossier physique, qui reste constamment sous la garde du directeur; tous les trimestres ont lieu de nouvelles mensurations; les profils de la colonne vertébrale, les coupes de la cage thoracique sont découpés dans du papier et les profils superposés donnent une vue exacte de l'évolution individuelle. Voici par exemple les fiches comparées d'un étudiant de dix-neuf ans d'une promotion déjà sortie :

	Juin 1910.	Mars 1911.	Décembre 1912.
	—	—	—
Poids.	64kgr,5	67,4	68
Capacité thoracique.	3l,5	4,2	4,7
Effort au dynamomètre :			
Main droite.	35kgr.	44	44
Main gauche	32	38	38

J'ai assisté à une classe d'anatomie de première année. Le professeur — qui enseigne aussi à la Faculté de Médecine — décrivait le fémur avec beaucoup de détail en dessinant au tableau avec une netteté fort remarquable les saillies ou rainures; la leçon n'était pas ostéologie pure : les détails n'étaient donnés qu'autant qu'ils éclairaient l'étude prochaine de l'articulation et de la musculature et à chaque point d'insertion on avait déjà une première idée du mécanisme des mouvements. La classe était suivie avec beaucoup d'attention.

J'ai assisté également à une classe de mécanisne du mouvement, cours professé par le directeur. Elle était illustrée par des projections lumineuses d'un appareil épidioscopique, de même principe quoique d'une autre marque que celui que j'avais noté à l'école des Hautes-Études commerciales de Montréal (Canada), appareil qui permet de projeter sur la toile de fond l'image d'objets concrets, ou une carte postale ou bien encore les illustrations d'un ouvrage; la leçon fut aussi accompagnée de projections cinématographiques prises au dernier congrès de culture physique à Paris, en 1913. Enseignement moderne d'inspiration et de moyens.

L'enseignement pratique de l'éducation physique comprend des classes quotidiennes de gymnastique, la pratique des jeux scolaires, des marches en campagne. L'Institut contient non

seulement une vaste salle de gymnastique, mais une piscine pour la natation, des salles de douches et une salle d'instruments orthopédiques de mécanothérapie et kinésithérapie à moteur électrique.

La section des **travaux manuels** comprend aussi trois années d'études. D'après la méthode de Nääs, les cours commencent par la confection d'objets simples ; le directeur tient beaucoup à ce principe et critique les programmes français, qu'il a dernièrement étudiés dans une école primaire supérieure de la ville de Paris, et où il trouve encore « trop de restes des tendances abstraites de Salicis ». — Le programme de première année est divisé en trois parties : travail du bois, dessin industriel, cours théorique ; on lit parmi les sujets traités dans ce dernier cours : raison d'être des travaux manuels au Chili ; différents systèmes : économique ou industriel, éducatif ou mixte et leur objet ; le maître, la méthode, l'enfant à l'atelier ; classe de travail manuel sans atelier : jeu et travail.

La section de **dessin et calligraphie**, de trois années également, veut suivre la méthode dite naturelle qui s'inspire de premiers essais spontanés de l'enfant et prend pour modèle la Kunst Schule de Berlin. La suite des sujets d'étude en première année est la suivante : dessin spontané, dessin de mémoire, copie d'après nature, exercices en couleurs, dessin d'ornement, étude de la perspective ; les ombres ; les travaux à la maison ; les concours.

L'**économie domestique** (de trois années) est encore en partie entre les mains de maîtresses venues de Suède. Dans les classes pratiques, maîtresse et étudiantes portent la coiffe nationale des ménagères suédoises et j'ai pu voir cet emblème de l'imitation lointaine jusque dans un lycée de jeunes filles d'une province reculée du nord. Les programmes sont une adaptation de ceux de l'École ménagère d'Upsal. Hygiène : Idée générale du corps humain ; assimilation, circulation ; respiration ; digestion ; désassimilation ; élimination ; hygiène de l'habitation ; hygiène du vêtement ; hygiène spéciale de l'individu dans les divers âges et les conditions diverses ; première aide en cas d'accident, les empoisonnements, — chimie et hygiène de l'alimentation. — Études théoriques et pratiques de la cuisine et de la conduite du ménage. — Pédagogie spéciale et méthodologie.

Pour les exercices pratiques, les étudiantes se divisent en groupes de quatre, qui constituent pour ainsi dire des « familles ». Chaque « famille » possède ses ustensiles de ménage dans la grande salle consacrée à ces travaux. D'un côté est le canton des fourneaux (importés directement de Suède, comme j'ai pu m'en assurer); chaque fourneau est double et se partage entre deux groupes qui se font vis-à-vis; l'autre moitié de la salle contient les petites tables carrées, avec leurs quatre chaises; et à chaque table correspond au mur un dressoir. Le menu, raisonné chimiquement et économiquement est inscrit en tableau; chaque groupe prépare son repas en se répartissant la besogne; le repas pris, tout est remis en ordre, ustensiles et salle, car il n'y a pas de personnel domestique.

Section de **musique vocale** (deux années). Le cours, formé récemment est encore dans la phase d'organisation; il a peu d'élèves; je n'en ai vu que sept au cours que j'ai visité. Le chant s'étudie avec des méthodes italiennes (Gustavo Magrini, Curso completo de musico vocale ad uso delle Scuole normali).

***

Régime de l'Institut. Les élèves sont tous externes et l'enseignement est gratuit. L'année scolaire commence le 11 mars et finit le 10 janvier. (Nous sommes dans l'hémisphère austral.) La plupart des classes ont lieu de sept à neuf heures du matin et de quatre à sept heures du soir. La raison de cet horaire un peu surprenant au premier abord, c'est qu'ici, comme dans beaucoup de pays des Amériques, l'enseignement supérieur s'adresse à des jeunes gens ou des jeunes filles qui travaillent ailleurs, soit comme instituteurs déjà en fonctions, soit comme employés de bureau, soit encore comme étudiants dans une autre grande école.

Pour être admis à suivre les cours, il faut avoir plus de dix-sept et moins de trente-cinq ans, avoir fait des études au lycée jusqu'à la cinquième année incluse (le lycée complet a six années) ou bien sortir diplômé d'une école normale primaire. En règle générale, les étudiants et étudiantes sont à peu près par moitié anciens élèves de lycée et anciens élèves de l'école normale primaire.

Dans chaque section, dans chaque cours les professeurs doivent donner deux fois par mois des notes individuelles — j'ai assisté aux interrogations écrites des cours d'économie domestique et d'éducation physique — et à la fin de l'année les élèves dont la moyenne est inférieure à 8 sur 10, sont soumis à un examen de passage, où ils doivent obtenir la moyenne dans chaque matière, faute de quoi ils ont à redoubler. Nul n'est admis à suivre plus de deux fois le même cours. A la fin de la troisième année, les étudiants présentent un mémoire écrit sur des questions proposées par le professeur. A la suite d'un examen final, théorique et pratique, les étudiants qui ont satisfait aux conditions requises dans les diverses matières de leur section reçoivent un diplôme de l'Institut.

En 1914, au moment de mon passage, l'Institut comprenait 280 élèves : sur ce nombre un tiers (96) étaient des étudiants, les deux tiers étaient des étudiantes — en partie instituteurs et institutrices de la capitale, étudiants et étudiantes de l'Université ou de l'École normale supérieure de l'enseignement secondaire, ou encore clercs d'avocats dans la ville. La section d'éducation physique était de beaucoup la plus nombreuse.

*
* *

Mais l'Institut ne veut pas se borner à former des professeurs spéciaux : selon la formule américaine du nord, très en vogue au Chili actuellement, il veut être un *centre social*, exercer une action directe et constante sur l'opinion publique, grouper et coordonner les efforts favorables au développement physique, à l'activité pratique, se faire le grand centre de l'action pour l'éducation complète, contre l'intellectualisme traditionnel. Et il met à la disposition du grand public la salle des instruments orthopédiques. Et il ouvre des cours de sténo-dactylographie d'une année au grand public également, et l'on y voit affluer des employés de commerce, des avocats connus, des étudiants. Il se fait le quartier général des boys-scouts et j'ai assisté là à une fête intime qui était comme la répétition générale de la grande fête publique donnée le lendemain par les boys-scouts, le 21 mai,

jour anniversaire du combat naval d'Iquique, en l'honneur du héros chilien Arturo Prat.

Dans la plupart des établissements d'instruction publique que j'ai visités, j'ai pu voir les résultats de l'œuvre entreprise à l'Institut : partout la gymnastique suédoise (dans quelques lycées sous la direction immédiate de maîtres suédois); à l'école normale d'institutrices comme au lycée de jeunes filles, des classes d'économie domestique : exercices pratiques d'achat et de vente de denrées alimentaires, établissement raisonné de menus, préparation de repas; dans les écoles primaires, même dans une province fort excentrique, la régénération de l'industrie indigène et indienne des tissus aux dessins archaïques et ingénieux.

... Dans le cabinet du directeur de l'Institut, un grand tableau, au-dessus du bureau directorial, représente un lac étrangement lumineux sous le soleil arctique du Norland et sur ses bords un renne, debout, tendu, scrutant l'horizon et la masse sombre des forêts de sapins. Le renne lapon au pays du huemul austral, quelle étrange aventure! Mais aussi quelle leçon! Tout un peuple, avide de progrès, connaissant ses propres faiblesses, appelant sans fausse honte l'aide étrangère, en quête des meilleures idées et des expériences les plus concluantes. Et un homme ayant assumé la tâche d'implanter dans son pays une réforme salutaire, assez énergique et assez heureux pour la mener à bien après vingt ans d'efforts. En vérité l'œuvre de don Joaquín Cabezas est en soi une *object lesson*, la preuve tangible de ce que peut la culture physique et pratique pour tremper les caractères.

Appendice. — *El Instituto nacional superior de Educación física*, à *Buenos Aires*. — Parlant de l'éducation physique dans l'Amérique du Sud, il serait injuste de ne pas mentionner l'Institut de Buenos Aires. Il n'a pas l'ampleur de celui de Santiago de Chili puisqu'il ne comprend que la section d'éducation physique. Mais cette section est organisée d'une manière scientifique et complète.

Dès 1902 on avait établi dans la capitale argentine des cours de vacances temporaires d'éducation physique à l'usage des instituteurs; quelques-uns furent déclarés permanents en 1903;

en 1905 ils étaient réunis sous le nom de Cours normal d'Éducation physique, qui fut élevé en 1908 au rang d'École normale. En 1912 cette école est devenue Institut national supérieur et actuellement, en 1914, elle s'installe dans son nouveau local — non construit pour elle il est vrai — mais que l'on est occupé à transformer pour l'adapter à ses besoins.

Elle a pour directeur don Enrique Romero Brest, docteur en médecine, qui fut en 1913 le délégué du gouvernement argentin au Congrès international de culture physique à Paris. Il est assisté de dix professeurs. Les cours durent deux ans; ils ont lieu le soir, de cinq heures à sept heures et demie, à raison de neuf heures par semaine pour chaque étudiant. Il y avait à mon passage, en avril 1914, 140 inscrits, 120 jeunes filles, 20 jeunes gens, les uns et les autres maîtres dans les écoles primaires de la capitale. Je n'ai pas pu assister à des cours. Le jour de ma visite, il pleuvait à torrents, c'était l'époque des inondations qui ont dévasté l'Argentine et l'assistance était très réduite, les cours pratiquement interrompus; j'ai du moins visité le laboratoire de psychologie et de physiologie, vu les graphiques obtenus par les élèves dans leur étude de la circulation et de la respiration, les recueils de tests, feuilleté les travaux écrits d'après les observations de laboratoire et il m'a paru que l'enseignement s'inspirait des méthodes modernes et scientifiques.

Chaque année sortent de l'Institut de 30 à 50 professeurs diplômés d'éducation physique, qui enseignent ensuite dans les écoles normales ou les lycées.

II

Le Bureau de l'enfance à Washington.

Le 23 août 1912 s'est ouvert à Washington, capitale des États-Unis, un bureau fédéral de l'enfance, *The children's bureau* sans pouvoir législatif, administratif ni judiciaire, mais dont la tâche est de réunir toutes les informations relatives à l'enfance, dans les états de l'Union et au dehors, et de les mettre à la disposition des diverses législatures de la Fédération, — cabinet consultatif

en matière d'hygiène et de protection de l'enfance. Il fait partie actuellement du Ministère du Travail, récemment détaché du Ministère du Commerce, pour constituer un département indépendant.

Le Bureau de l'enfance va sortir de la période d'organisation; il commence à jouer un rôle dans l'Union; je voudrais ici, après une visite faite en décembre 1913 à ses principaux fonctionnaires, et en complétant mes informations personnelles par les publications éditées par le bureau jusqu'en juin 1914, donner une idée de son activité et de son importance.

L'idée première du Bureau remonte à une dizaine d'années et le premier projet est dû à Miss Lillian D. Wald, directrice du *Nurse's Settlement* de New-York; sa conception d'un bureau fédéral chargé de rechercher et de publier les mesures utiles à la protection de l'enfance trouva tout de suite l'appui de personnalités éminentes, — comme Miss Jane Addams, de Chicago, — de ligues puissantes comme la Confédération du travail, la fédération des Clubs de femmes, la Ligue nationale des consommateurs, etc. Une organisation plus directement intéressée se chargea de réaliser le projet qui commençait à occuper l'opinion publique : ce fut le Comité national du travail de l'enfance. Par ses soins un projet de loi fut présenté au Congrès dans l'hiver 1905-1906, mais bien que soutenu par le Président de la République, par les membres du cabinet, par des députés et des sénateurs, il se heurta à l'indifférence ou à la défiance de la majorité. En 1908-1909, il est présenté de nouveau; le Président de la République Th. Roosevelt a réuni les 25 et 26 janvier 1909, à la Maison Blanche, une conférence sur « L'Enfance à la charge de la société » qui s'est prononcée pour l'établissement d'un bureau fédéral et ce bureau fait l'objet d'un message présidentiel au Congrès. Cette fois encore la loi est repoussée et il en est de même dans la session 1909-1910. Mais les associations américaines ne se découragent pas. Le Comité national du travail de l'enfance groupe dans une brochure de combat (Pamphlet n° 122, décembre 1909) tous les arguments, toutes les interviews, tous les vœux de congrès et les déclarations favorables à l'établissement du bureau projeté. Les Ministères qui auraient pu revendiquer sa fonction comme partie inhérente

de leur tâche ont été consultés prudemment : le directeur de la Statistique (Census) a repoussé comme hors de sa compétence l'enquête sur « les dégénérés, les orphelins, la criminalité juvénile et les tribunaux d'enfants »; le Commissaire du Travail a reconnu qu'il était nécessaire de créer un organisme indépendant; le Commissaire d'Éducation a demandé qu'un bureau particulier renseigne le Bureau de l'Éducation sur « les conditions dans lesquelles se développe actuellement l'enfance de ce pays ».

Au 62e Congrès, dans la session de 1911-1912, la commission de sénateurs chargée d'examiner le projet de loi revenu devant la haute assemblée réimprime purement et simplement la brochure du Comité national du Travail de l'enfance dans son rapport (14 août 1911), favorable à l'établissement du bureau; et cette fois, l'opinion publique, méthodiquement travaillée par les associations diverses, fait pression sur les législateurs : les industriels qui craignent de nouvelles ingérences dans l'usine qui emploie des mineurs, les particularistes pour qui un nouvel organisme fédéral est toujours une menace, sont obligés de céder; la loi est votée par les deux assemblées, approuvée le 9 avril 1912, mise à exécution le 23 août de la même année, après huit ans d'efforts.

Le texte de la loi qui établit un bureau, « to be known as the Children's Bureau », est extrêmement bref et précis. De ses cinq articles, le 1er lui donne son nom, le 3e énumère ses fonctionnaires et leurs traitements, le 4e en deux lignes lui attribue un local (de 2000 dollars au plus) et le 5e donne la formule législative d'usage. C'est le deuxième qui est sa véritable charte constitutive et il importe d'en citer le texte en entier : « Que le dit bureau sera sous la direction d'un chef, nommé par le Président (de la République) avec l'avis et le consentement du Sénat, lequel chef recevra un traitement annuel de cinq mille dollars (vingt-cinq mille francs). Le dit bureau fera des recherches et enverra des rapports au département (du Travail) sur toutes les matières relatives au bien-être matériel et moral de l'enfance dans toutes les classes de notre peuple, et spécialement : la mortalité infantile, la natalité, la situation des orphelins, les tribunaux pour enfants, l'abandon des enfants, les métiers dangereux, les accidents et les maladies infantiles, le travail salarié, la législa-

tion relative aux enfants dans les divers États et territoires de l'Union. Mais nul fonctionnaire, agent ou représentant dudit bureau ne pénétrera dans une habitation privée si le chef de famille s'y oppose. Le chef dudit bureau pourra de temps à autre publier les résultats des investigations énumérées ci-dessus, dans la mesure et dans la forme que pourra prescrire le Secrétaire d'État (du Travail). »

Il est donc bien spécifié que le Bureau nouveau est exclusivement un office d'information; le rapport sénatorial déjà cité insiste particulièrement sur ce fait : « Le Bureau n'empiète pas sur les droits des États particuliers et ne dispense pas non plus ceux-ci de s'occuper de l'enfance; le devoir de légiférer en matière de protection de l'enfance incombe aux États et ce sont eux qui peuvent le faire le plus efficacement; mais il a paru que le devoir du gouvernement fédéral était d'aider les États à réunir des faits et des informations, car il était mieux en situation d'opérer des enquêtes sur tout le territoire. »

Mais même limité à ce rôle d'enquêteur, le Bureau nouvellement créé avait devant lui un champ d'activité immense, vu la diversité des législations, des populations et du degré même de civilisation dans les cinquante-deux États et Territoires de l'Union. Voici, d'après les déclarations de ses chefs et d'après le « Premier rapport annuel » du 17 janvier 1914, comment il entendit commencer son œuvre. Bien que d'après le texte de la loi son action doive avoir pour objet le bien-être de la totalité ou du moins de la majorité des enfants, l'élévation générale du niveau de santé et de bien-être, il a apparu à ses dirigeants que le progrès général était tout d'abord lié au sort de la minorité, d'une minorité souffrante, « les dépendants » (à la charge de la société, tels qu'orphelins, abandonnés, etc.), « les délinquants », « les déficients » (anormaux, aveugles, etc.) et ceux qui sont « astreints à un travail prématuré ». Protéger cette minorité arrêtée dans son développement normal, c'est du même coup relever sensiblement la moyenne générale de la vie infantile. Limité par la loi à 15 fonctionnaires, les moyens d'action du bureau étaient médiocres. Il fallait, pour la première année de son existence, choisir un problème d'intérêt immédiat, d'investigation relativement aisée et peu coûteuse, mais qui donnât des résultats aussitôt

tangibles — et ceci est bien américain, et d'ailleurs fort raisonnable.

Le premier problème abordé fut celui de la *mortalité infantile*, « l'indication la plus subtile que nous possédions sur l'état matériel et moral d'une société ; si les enfants étaient mis au monde et soignés dans des conditions normales, le chiffre de leur mortalité serait négligeable ; la mortalité infantile d'un pays donne la mesure de l'intelligence, de la santé et de la conduite des père et mère, le niveau de la moralité et de l'hygiène dans les communautés et les états, la valeur des médecins, des infirmières, des fonctionnaires responsables de l'hygiène, et des éducateurs ». Mais à peine le Bureau commençait-il son œuvre qu'il se trouva arrêté par une question préalable : les États-Unis ne possèdent pas d'état civil ; il n'y a nulle part encore de registre complet des naissances ; toute étude sérieuse de l'enfance est paralysée. Aussi la première brochure publiée par le Bureau de l'enfance est-elle consacrée à cette question préalable : « La déclaration de naissance, aide pour la protection des vies et des droits des enfants. » Cette publication nous apprend que huit États possèdent un état civil (d'ailleurs encore incomplet), que seize se préoccupent d'assurer la déclaration des naissances, que vingt ne songent pas à améliorer leur législation et que quatre enfin n'ont aucune législation relative à l'état civil.

Pour illustrer les inconvénients de cette situation, la brochure cite l'anecdote suivante : « Un fermier d'Indiana justement inquiet de la conduite de son fils ne lui laissa en mourant son domaine qu'à titre d'usufruit, pour être remis à sa petite-fille à sa majorité. Celle-ci arrivée à l'âge de vingt et un ans réclama son héritage, mais le père affirma qu'elle n'avait que dix-neuf ans. La Bible de famille fut consultée, mais la page où l'inscription avait pu être faite avait disparu. La cour était indécise. Enfin un voisin se rappela qu'une vache du grand'père avait eu un veau le jour même de la naissance de la fillette et qu'il était prêt à l'affirmer sous serment. On consulta alors les livres tenus par le fermier : le grand'père avait inscrit la naissance du veau ainsi que la coïncidence, et c'est ainsi que fut établie l'année de la naissance de la jeune fille. » Histoire spécifiquement américaine, et dont l'humour quelque peu gros est destiné à frapper les esprits simples. La

brochure contient en appendice un projet de loi très étudié, établissant l'obligation de la déclaration de naissance et de décès; le travail des législateurs d'États est tout préparé.

Mais en même temps le problème de la mortalité infantile était abordé directement. Une ville de faible population fut choisie comme sujet d'études : d'abord parce que les frais d'investigation étaient moins élevés que dans un grand centre, puis parce que les grandes villes font déjà beaucoup plus pour la protection du premier âge que les campagnes et les petites villes. Johnstown en Pensylvanie fut choisie, à cause de son type mixte, mi-rural et mi-industriel (aciéries et charbonnages). L'enquête a duré du 15 janvier au 26 mars 1913; quatre agents y furent employés, un homme comme secrétaire et trois fonctionnaires-femmes pour enquêter à domicile; — en tout 349 journées de travail. Le résultat de l'enquête n'était pas encore publié en mai 1914, mais était promis pour une date prochaine.

Dans le même ordre d'idées, le Bureau a publié en juin 1913 une première brochure (Infant mortality series; n° 1); c'est un bulletin, qui sera publié chaque année, et veut faire profiter la Fédération des expériences et initiatives isolées de chaque communauté de l'Union. Pour établir ce numéro, le Bureau a écrit à 109 villes de plus de 50 000 habitants; la brochure donne des conclusions générales sur les procédés les plus pratiques employés dans différents centres, par exemple pour assurer un lait pur aux enfants nourris artificiellement, par exemple aussi pour le service de « nurses » municipales chargées de visiter les nouveau-nés, ou encore l'organisation de campements en plein air pendant l'été, dans des endroits élevés et sains, pour les jeunes mères pauvres qui nourrissent un enfant. En appendice, la brochure donne des spécimens extrêmement curieux de feuilles de conseils pratiques, imprimées dans toutes les langues des immigrants et distribuées à profusion par certaines municipalités.

On jugera de cette œuvre par les titres des feuillets distribués par le bureau d'hygiène de Pensylvanie : Save the babies — Salvate ibambini — Erhaltet die Säuglinge et je ne cite pas le polonais, le Yiddish, le slovaque, ni le hongrois. — Du 30 mars 1914, une seconde brochure dans « Infant mortality series »; elle cite

un exemple hors des États-Unis, la société néo-zélandaise pour la protection de la femme et de l'enfant, qui a réduit, si l'on en croit ce rapport, la mortalité infantile de Dunedin (60 000 habitants) de 50 p. 100 en cinq ans, de 1907 à 1912, et l'a amenée pour la mortalité dans la première année, à 4 p. 100 des naissances (Paris 12, Berlin 15, Vienne 17, Pétersbourg 28).

Comme complément à cette investigation des conditions actuelles, bonnes ou mauvaises, aux États-Unis et au dehors, le Bureau se propose de donner parallèlement des conseils généraux et il a inauguré à cet effet une série de monographies « Care of children series » par une brochure intitulée « Prenatal care ». « Les derniers rapports du bureau du Census, sur la mortalité dans la fédération, montrent qu'un peu plus de 42 p. 100 des enfants, qui meurent dans la première année, n'ont pas même achevé le premier mois de leur existence, et que parmi eux, près des trois quarts meurent par suite de conditions qui existaient avant leur naissance, ou de lésions et d'accidents survenus au moment même de leur naissance... il a donc paru inévitable de commencer cette série par des conseils sur les soins à donner, avant et pendant la naissance, à la mère et à l'enfant. »

Ces travaux divers sur la mortalité infantile ont absorbé la plus grande partie de l'activité du Bureau nouvellement organisé. Il a pourtant esquissé deux ou trois autres œuvres parallèles. Il s'est occupé du *travail des enfants*; il a commencé à établir un catalogue des lois, en vigueur dans les différents États de l'Union, qui réglementent le travail des enfants, l'âge minimum, le genre de travail permis, les pénalités pour violation de la loi; il a étudié la question des certificats exigés par certaines législations, des mineurs employés dans le commerce ou l'industrie; et il prépare aussi une statistique générale du travail des enfants.

Le travail du Bureau est un peu plus avancé en ce qui concerne la partie *purement statistique* de son œuvre; il a publié la première moitié d'un ouvrage qui devra servir de base à toutes les études ultérieures, un « manuel de statistique fédérale de l'enfance ». C'est un extrait des recensements généraux, basé principalement sur le recensement fédéral de 1910. La première moitié parue donne le nombre des enfants de la fédération, leurs âge, sexe, race, naissance, parenté, distribution géographique; par

exemple un tableau, pris entre quarante autres, montre, pour chaque ville de 25 000 habitants et au-dessus, l'âge, le sexe, la race, le lieu de naissance des enfants de moins d'un an. La seconde partie du « manuel statistique » traitera du taux de la natalité, de la mortalité, de la fréquentation scolaire, de l'analphabétisme, des enfants anormaux, « dépendants » et « délinquants », du travail salarié.

Il faudrait, pour compléter ce tableau de l'œuvre accomplie, citer la coopération du Bureau de l'enfance avec des associations privées, comme les Clubs de femmes, — l'exposition du « child welfare » à l'Exposition nationale de Knoxwille, tenue en septembre et octobre 1913, — la correspondance avec les municipalités, les particuliers en quête d'aide et de conseils, — la constitution d'une bibliothèque relative à la protection de l'enfance, etc.

Mais le jeune Bureau se sent trop limité dans son action par la médiocrité des moyens mis à sa disposition. Il fait appel aux législateurs pour obtenir bientôt une charte élargie; il voudrait se constituer en sections distinctes pour pratiquer une division raisonnée du travail : service de santé, service de protection industrielle, action sociale, enquête et statistique avec 27 agents itinérants, bibliothèque, en tout 76 employés (au lieu de 15) et un budget de 164 640 dollars (au lieu de 25 640). Il voit grand. Il est fort probable d'ailleurs qu'il obtiendra sous peu ce qu'il désire. Protection de l'enfance, hygiène publique sont aux États-Unis des mots magiques qui émeuvent l'opinion; et de plus, l'importance toujours plus grande du suffrage féminin assure au Bureau fédéral de l'enfance un avenir certain et une action décisive. Car c'est là un des très beaux côtés du féminisme américain : dans les États où elles ont été émancipées, les femmes américaines ont usé de leurs droits politiques nouveaux pour des œuvres vraiment féminines, d'équité, de bienfaisance, de solidarité sociales : réforme du régime des prisons, défense de la femme, protection de l'enfance. Pour cette dernière œuvre, l'institution du Bureau fédéral de Washington est d'une importance capitale : il montre par ses enquêtes la situation actuelle, les progrès isolés dans quelques villes américaines ou au dehors, le point de départ et le chemin à parcourir; il touche les ques-

tions graves, les maux de cette minorité des enfants, condamnés ou à une mort prématurée, ou à un travail au-dessus de leur force, ou à la misère, ou au crime. Avec le Bureau comme organe d'information et de publicité, les associations féminines comme centres d'action et d'énergique propagande, les États-Unis sont désormais armés pour protéger et défendre la vie, le bien-être, la santé physique et morale des jeunes générations. C'est de belle et bonne politique sociale, prévoyante et de large envergure. Et déjà, la lutte engagée sur un point — la mortalité infantile — ne tardera pas à donner des résultats, car la République américaine est décidée à faire cesser sur son territoire ce paradoxe attristant, « que de toutes les professions dangereuses, la plus incertaine est celle de nouveau-né ».

HENRI GOY.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Concours d'admission a l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses. Sujets de compositions donnés a la session de juin 1915.

Section des Lettres.

Littérature. — Sainte-Beuve prétendait que, dans un congrès universel des grands génies, Molière seul pourrait représenter de façon complète le génie français.

Que pensez-vous de l'opinion de Sainte-Beuve ?

Pédagogie ou morale. — Dites tout ce que le mot de « sacrifice » éveille en vous de pensées et de sentiments.

Histoire. — Comparer la situation générale de l'Europe après le congrès de Vienne (1815) et après le traité de Francfort (1871).

Géographie. — Des Vosges à l'Oise, la ligne des tranchées françaises et allemandes est établie de manière à traverser la Moselle en aval du confluent de la Meurthe, la Meuse en aval de Verdun; l'Aisne en aval de Sainte-Menehould, puis de nouveau à Berry-au-Bac, elle court enfin parallèlement à la rive droite de l'Aisne, pour atteindre l'Oise un peu en amont du confluent.

Utilisez vos connaissances générales sur le Bassin parisien, pour indiquer sommairement le caractère géographique des régions traversées et la nature des sols dans lesquels sont creusées les tranchées.

Langues vivantes. — Canevas à développer[1] :

Premières impressions de la guerre. — Journée du 1er août 1914. — Le cadre dans lequel vous vous trouviez... craintes et espoirs.... — Quatre heures. Un roulement de tambour, ou la voix du tocsin : l'ordre de mobilisation générale. — Scènes qui se sont déroulées sous vos yeux... propos entendus.... — Vos réflexions à la fin de cette journée mémorable.

---

1. Ce canevas était donné dans la langue étrangère choisie par l'aspirante.

Section des Sciences.

Mathématiques. — I. Trouver les nombres N qui, divisés par 4, 6 ou 9, donnent comme restes les nombres a, b, c dans les cas suivants :

1° $a = 3$, $b = 3$, $c = 3$;
2° $a = 2$, $b = 4$, $c = 7$;
3° $a = 2$, $b = 2$, $c = 5$;

4° a, b, c sont les restes obtenus en divisant un nombre connu N_0 par 4, 6 ou 9.

Dans ce dernier cas, quelle condition doit remplir N_0 pour que certains des nombres N soient multiples de 75, et quels sont ces nombres? Que peut-on dire des restes a, b, c d'après le résultat obtenu pour N_0?

II. — Dans un triangle ABC, le côté BC est donné en grandeur et position, le sommet A est variable mais de grandeur donnée. La bissectrice intérieure de l'angle A rencontre en D la perpendiculaire à BC menée par le milieu de BC. On abaisse de D les perpendiculaires aux côtés AB, AC qui rencontrent ces côtés aux points E, F respectivement.

1° Trouver le lieu du point de rencontre des droites AD, EF.

2° Trouver la position du sommet A sachant que le segment AE a une longueur donnée.

Pédagogie ou morale. — En temps de guerre, la femme n'a-t-elle pas à remplir d'autres devoirs envers la patrie que des devoirs de charité.

Physique. — Effets chimiques du courant électrique.

Chimie. — Propriétés de la dissolution du gaz ammoniac dans l'eau.

Histoire naturelle. — 1° Appareil circulatoire chez l'Homme; mécanisme de la circulation. (On ne décrira pas le sang.)

2° Le pistil.

Langues vivantes. — Même sujet que pour la section des Lettres.

Dessin à vue. — 1° Dessin de la Rosace dans le caisson n° 2938 de la collection des Écoles normales.

2° Un angle de la salle d'examen.

3° Croquis perspectif : la machine pneumatique.

4° Étude d'une plante à choisir parmi les plantes locales de la saison : géranium, fuchsia, pavot, fraisier, etc.

Composition décorative. — Composer et exécuter à l'aquarelle la première page d'un *Livre d'or* destiné à contenir les noms des Morts pour la Patrie.

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. — Aspirantes. — Sujets de compositions donnés a la session de juin 1915.

Ordre des Lettres.

Littérature. — Vauvenargues a dit de La Bruyère : « La Bruyère a cru, ce me semble, qu'on ne pouvait peindre les hommes assez petits ; et il s'est bien plus attaché à relever leurs ridicules que leur force. »

Expliquer et commenter ce jugement.

Histoire. — La France et la Russie de 1804 à la campagne de Russie (exclusivement).

Géographie. — Le Danube. — Décrire son cours ; expliquer pour quelles raisons de géographie physique et de géographie politique il est un des fleuves les plus importants de l'Europe.

Morale ou psychologie. — La Harpe a dit : « On peut à la rigueur concevoir une barbarie savante, il est impossible de concevoir une barbarie lettrée. »

Comment comprenez-vous cette pensée ? Quelles réflexions vous inspire-t-elle au sujet des principes qui doivent présider au développement d'une éducation vraiment démocratique dans nos sociétés modernes ?

Langues vivantes. — Rédaction en langue étrangère[1]. — Une vieille femme, réfugiée d'un village de Lorraine, raconte son histoire depuis le commencement de la guerre.

Version allemande. — Die alte deutsche wildheit. — Das Christentum — und das ist sein schönstes Verdienst — hat die brutale germanische Kampflust einigermaszen besänftigt, könnte sie jedoch nicht zerstören, und wenn einst der zähmende Talisman, das Kreuz, zerbricht, dann rasselt wieder empor die Wildheit der alten Kämpfer, wovon die nordischen Dichter soviel singen und sagen. Jener Talisman ist morsch, und kommen wird der Tag, wo er kläglich zusammenbricht. Die altein steinernen Götter erheben fich dann aus dem verschollenen Schutt und reiben sich den tausendjährigen Staub aus den Augen, und Thor[2] mit dem Riefsenhammer springt endlisch empor und zerschlägt die gotischen Dome.... Wenn ihr dann das Gepolter und Geklirre hört, hütet euch, ihr Nachbarskinder, ihr Franzosen, und mischt euch nicht in die Geschäfte, die wir zu Hause in Deutschland vollbringen. Es könnte euch fchlecht bekommen. Hütet euch das Feuer anzufachen, hütet euch es zu löschen, ihr könntet euch leicht an den Flammen die Finger verbrennen. Lächelt nicht

1. Le sujet était donné dans la langue étrangère choisie par le candidat.
2. Ein Gott der alten Germanen.

über meinen Rat, über den Rat eines Träumers. Der Gedanke geht der Tat voraus, wie der Blitz dem Donner. — H. Heine, Deutschland.

Version anglaise. — *On War.* — What gives the miseries of public war pre-eminence among human woes is their origin. They are miseries inflicted by man on man. They spring from depravity of will. They bear they impress of cruelty, of hardness of heart. The distorted features, mangled limbs, writhing frames and shrieks of the wounded and dying, these are not the chief horrors of war, they sink into unimportance, compared with the infernal passions which work this woe. Death is a light evil, when not joined with crime. Had the countless millions destroyed by war been swallowed up by floods or yawning earthquakes, we should look back awe-struck but submissive on the mysterious power which had thus fulfilled a mortal sentence passed on the human race. But that man, born of woman, bound by ties of brotherhood to man and commanded by an inward law to love and do good, should, through selfishness, pride or lucre, inflict these agonies and shed these torrents of human blood, here is an evil which combines, with exquisite suffering, fiendish guilt. All other evils fade before it. — Channing.

Ordre des Sciences.

Mathématiques. — I. Une fraction irréductible $\frac{a}{b}$ étant donnée :

1° Démontrer qu'il existe une infinité de fractions irréductibles $\frac{c}{d}$ telles que la fraction $\frac{a}{b}$ soit égale au produit de la fraction $\frac{c}{d}$ par un nombre entier, et qu'on les obtient toutes en prenant pour c un diviseur de a et pour d le produit de b par un nombre entier premier avec le nombre choisi pour c.

2° Démontrer qu'il y a un nombre limité de ces fractions $\frac{c}{d}$ qui sont plus grandes que l'unité, et indiquer comment on peut les former.

Application. — On donne la fraction $\frac{a}{b} = \frac{175}{12}$; former toutes les fractions irréductibles $\frac{c}{d}$, plus grandes que l'unité, et telles que la fraction $\frac{175}{12}$ soit égale au produit de la fraction $\frac{c}{d}$ par un nombre entier.

3° Démontrer que le nombre des fractions irréductibles $\frac{c}{d}$, plus grandes que l'unité, et telles que la fraction $\frac{a}{b}$ soit égale au produit de la fraction $\frac{c}{d}$ par un nombre entier, est égal à la partie entière de la fraction $\frac{a}{b}$.

II. 1° Construire un triangle ABC connaissant le côté BC $= a$, le rayon r du cercle inscrit et le rayon r' du cercle ex-inscrit dans l'angle A. — Conditions de possibilité du problème.

2° Calculer en fonction de a, r et r' les deux autres côtés b et c du triangle, la surface S et les rayons r'' et r''' des cercles ex-inscrits dans les angles B et C.

3° Les rayons r et r' étant donnés, quelle doit être la valeur du côté a pour que le triangle ABC soit rectangle, — pour qu'il soit isocèle? Enfin, dans ce dernier cas, quelle relation faut-il établir entre r et r' pour que le triangle ABC obtenu soit équilatéral?

Physique. — Liquéfaction des corps gazeux.

Chimie. — I. Azote.

On laissera de côté l'extraction de l'azote atmosphérique et l'on insistera, particulièrement, sur les méthodes employées pour faire entrer l'azote dans les combinaisons les plus utiles à l'industrie et à l'agriculture. On n'oubliera pas d'expliquer, brièvement, le cycle des transformations naturelles de l'azote.

II. La densité de l'air privé de gaz carbonique et de vapeur d'eau étant prise pour unité, on a trouvé :

Densité de l'oxygène	1,1053
Densité de l'azote pur.	0,9672
Densité de l'azote atmosphérique.	0,972
Densité de l'argon.	1,38

Trouver, à l'aide de ces données, la composition de 100 volumes d'air. — Les gaz rares autres que l'argon sont en quantités négligeables.

Histoire naturelle. — I. L'estomac chez l'homme; sa structure et ses fonctions.

II. L'étamine; structure et développement de l'anihère; le pollen.

Morale ou éducation. — On a dit de J.-B. Dumas : « C'était un vulgarisateur merveilleux; mais il avait la seule manière de vulgariser qui soit bonne ; il n'abaissait pas la science au niveau des ignorants, il relevait les ignorants à la hauteur de la science. »

Dites dans quelles limites le professeur d'École normale est réduit au rôle de vulgarisateur, et montrez que dans ce cas il doit s'efforcer de mériter le même éloge.

Dessin à vue. — Quatre croquis :

1° Feuillages du larmier (cathédrale de Reims), n° 197 de la nouvelle collection des Écoles normales.

2° La balance de Roberval.

3° Un arrosoir de jardin.

4° Étude de la capucine (ou, à son défaut, d'une autre fleur simple).

Dessin géométrique. — *Une coupe en cristal.* — Cette coupe se compose de trois parties : la coupe proprement dite, le pied, la base.

La coupe affecte la forme d'une section de sphère. Elle repose sur un pied en cristal taillé.

Le pied est un prisme droit à base octogonale. Il est relié à sa partie supérieure à la coupe et à sa partie inférieure à la base par une courbe dont le caractère est laissé au choix de l'aspirante.

La base comprend un filet et une moulure circulaire.

Les dimensions de cette coupe sont les suivantes :

Hauteur totale : 150 millimètres,

Hauteur de la coupe : 60 millimètres,

Diamètre de la coupe : 260 millimètres,

Hauteur du pied (y compris la base) : 90 millimètres,

Hauteur du filet : 4 millimètres,

Diamètre du filet : 96 millimètres,

Hauteur de la moulure : 6 millimètres.

Diamètre de la moulure : 140 millimètres.

La décoration de cette coupe consistera en cinq motifs disposés à sa partie supérieure et reliés entre eux. Ils pourront être empruntés à des éléments floraux ou à des éléments géométriques et destinés à être exécutés, soit en émaux colorés, soit en gravure (ce qui correspondrait à un dessin en grisaille).

On demande :

1° La projection verticale et la projection horizontale de cette coupe;

2° La composition de la décoration.

Tous les procédés d'exécution sont admis.

La résolution des problèmes d'arithmétique : solution régressive et solution directe[1]. — Pour la 2e année du cours, les problèmes, renfermant plusieurs opérations, nécessitent un raisonnement plus compliqué. A mon avis, comme il faut surtout tendre à donner aux élèves une *méthode sûre*, il convient de conseiller l'emploi de la *méthode analytique ou régressive*, la même qui pour certaines questions de géométrie consiste à « supposer le problème résolu ».

Soit l'exemple suivant, assez simple : Un cultivateur a vendu 2 bœufs à raison de 385 francs l'un. Avec l'argent qu'il a reçu, il achète 20 moutons et il lui reste 70 francs. Quel était le prix d'un mouton?

La première question à poser (ou que l'élève devra se poser) est *toujours la même* : Que demande-t-on? — On demande le prix d'un mouton. — A quoi est égal le prix d'un mouton? — Au prix total des moutons divisé par le nombre de moutons, 20. Nous écrivons ce premier résultat :

« Prix d'un mouton = Prix total des moutons : nombre des moutons (20). »

1. Extrait d'une étude sur « l'Enseignement du calcul » parue dans le *Bulletin officiel de l'Enseignement public* de la régence de Tunis.

Nous aurions de même :

« Prix total des moutons = Prix de 2 bœufs — ce qui reste (70 fr.).

« Prix des bœufs = Prix d'un bœuf × nombre des bœufs (385 fr. et 2 bœufs). »

Ici tous les nombres sont connus ; il ne reste plus qu'à *reprendre par la fin* le raisonnement qui précède, en faisant les opérations au fur et à mesure, ce qui donne dans les cahiers :

OPÉRATIONS	RAISONNEMENT
385 f. × 2 770 f. 770 f. — 70 f. = 700 f. 700 f. | 20 100 | 35 0	« Prix de 2 bœufs : 385 f. × 2 = 770 f. « Prix des 20 moutons : 770 f. — 70 f. = 700 f. « Prix d'un mouton : 700 f. : 20 = 35 f.

« Réponse : Le prix d'un mouton est 35 francs. »

Faut-il faire écrire aussi le raisonnement analytique à *marche régressive*, avant le raisonnement direct à *marche progressive* ? Je n'y vois que des avantages, mais je ne le crois pas constamment nécessaire. Seulement ce qu'il faut exiger, c'est que les élèves posent toujours sur l'ardoise ou le cahier-minute, sous une forme plus ou moins *abrégée*, les quelques égalités qui forment le raisonnement analytique, applicable aux 99 centièmes des problèmes. Cette marche régressive constitue un fil conducteur que les élèves n'ont qu'à bien suivre pour arriver sûrement au résultat, c'est-à-dire à la réponse.

Œuvre des tombes des soldats. — M. l'Inspecteur primaire de Verdun a adressé aux enfants des écoles de sa circonscription, en vue de les associer à cette œuvre, le chaleureux appel qui suit :

« Chers enfants,

. . . . . .

« Certains de vous ont vu l'ennemi fouler les rues de leur village ; d'autres qui ont dû s'enfuir devant les féroces soldats de l'Allemagne barbare, ont, à leur retour, trouvé leur village pillé, dévasté, incendié ; ils n'ont plus revu le foyer familial, ni l'école, le foyer de tous. Et tous, vous vous êtes mis courageusement au travail, ici, parmi les ruines encore fumantes, là, sous la menace quotidienne des bombes ou des obus de l'ennemi ; partout, la canonnade, proche ou lointaine, a grondé pendant vos heures de travail ; partout, vous avez vu passer le triste convoi des évacués, vous avez assisté au martial défilé de nos bataillons marchant à l'ennemi. Enfants de nos écoles lorraines, vous vous êtes trouvés en pleine lutte, parfois en pleine bataille, et dans ce formidable combat qui se livre à travers l'Europe entre la force et le

droit, entre la barbarie savante et la civilisation, vous avez senti et compris que votre part est d'aller courageusement à l'école, comme la part de vos aînés, de vos pères, est d'aller vaillamment à la bataille, car, à l'école et à la frontière, c'est, sous une forme différente, le même combat contre la barbarie. Au son du canon, vous avez formé vos bataillons, au son du canon vous avez travaillé en courageux et libres écoliers de France.

« Et ce bonheur de vivre en libres et laborieux écoliers, à quelques kilomètres seulement des champs et des bois où se livrent, sans même que vous vous en doutiez, des batailles aussi sanglantes que celles dont vous parle l'histoire, ce bonheur vous le devez à tous ceux qui peinent, qui souffrent sur le champ de bataille, vous le devez surtout à tous

« Ceux qui pieusement sont morts pour la Patrie. »

« Ils sont tombés, ces braves, loin des leurs : le fils, loin de sa mère, qu'il a appelée en vain, le père, loin de sa femme et de ses enfants, à qui, à travers l'espace, il a envoyé sa suprême pensée ; ils sont tombés, et ils reposent maintenant, loin de tous ceux qui les pleurent, les uns, au cimetière de votre village, les autres, au fond de la tranchée qu'ils ont creusée ou qu'ils ont conquise, tombe glorieuse, les autres enfin, unis fraternellement dans une fosse largement ouverte en plein champ de bataille et trop vite remplie. Vers ces fosses vont les pensées, les larmes des mères, des femmes, des enfants ; mais, sur ces fosses, la pluie tombe, le soleil printanier verse ses chauds rayons, et, nourrie du sang des braves, l'herbe pousse, jetant un vert linceul d'oubli sur tous ceux que pleurent tant de cœurs broyés de douleur.

« Enfants de nos chères écoles lorraines, sauvez les tombes de nos morts des atteintes de la nature, si indifférente à nos deuils les plus cruels. Allez pieusement relever le tertre qui s'écroule et s'efface ; des simples pierres des champs, faites aux tombes un rempart sacré que respecteront le pied du promeneur et la charrue du laboureur ; remplacez l'herbe qui commence à les couvrir par des fleurs apportées de votre jardin, par de modestes fleurs des champs que vous planterez, que vous arroserez, que vous soignerez de tout votre cœur. Filles et garçons, prenez tous votre part de ce pieux travail.

« Quand sera venue l'heure de la victoire de la liberté sur la tyrannie, du droit sur la force, de notre France loyale, généreuse et humaine, sur l'Allemagne parjure, féroce et barbare, vos frères inconnus, les enfants de ceux qui reposent dans la terre de votre village natal, viendront, la main dans la main de leurs mères désolées, pleurer et prier sur la tombe de leurs pères. Et à leurs larmes amères sur leur cher disparu se mêleront, douces et consolatrices, des larmes de reconnaissance pour vous, chers enfants, qui, avant eux et pour eux, serez venu dire à nos vaillants défenseurs : Dormez en paix ! on ne vous oublie pas.

« Enfants de nos écoles lorraines, la France se défend et vous défend contre l'envahisseur; au nom de la France, votre mère, soignez avec vénération les tombes de ses vaillants défenseurs. Entendez-vous donc entre vous; prenez conseil de vos maîtres et de vos maîtresses; sous leur direction, organisez partout où reposent des martyrs de cette guerre le pieux service du souvenir de la France à ceux qui sont morts pour son avenir de travail dans la liberté et de paix dans le triomphe du droit. Que sur les tombes qui vont vous être confiées fleurissent votre amour de la Patrie et votre inaltérable reconnaissance! »

L'Inspection académique de la Meuse, estimant qu'en effet « l'entretien des tombes des héros morts pour la Patrie s'impose comme un devoir de pieuse reconnaissance », a pensé que cette pratique méritait d'être généralisée et elle a invité les instituteurs et les institutrices à « organiser dans leurs communes, d'accord avec la municipalité, et au moyen du concours fourni par les élèves, anciens élèves et personnes dévouées », l'Œuvre destinée à sauver ces tombes de l'oubli.

Pro Patria. — M. Ch. Dessez, inspecteur d'académie à Nancy, vient d'adresser aux institutrices et instituteurs de Meurthe-et-Moselle la circulaire suivante :

« Lors de votre dernière classe, vous rappellerez les noms des soldats de la commune tombés au champ d'honneur, ceux des morts et des blessés. Vous direz aussi ceux qui ont été l'objet de citations à l'ordre du jour, et vous lirez le texte des citations, puis ceux qui ont été promus aux grades de sous-officier et d'officier.

« Enfin, très simplement et sans apprêt oratoire, vous direz la valeur de nos héros, leur endurance, leur ténacité, leur union entre eux et avec leurs chefs, la sainteté de leur cause et notre confiance inébranlable dans leur victoire. Et l'hymne national, avec ses strophes enflammées, donnera à vos paroles leur consécration. »

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The journal of education, juin. — *Avant et après.* — Notre confrère reconnaît qu'après les actes de cruauté froide et de luxure débridée révélés par le Livre Bleu, il ne saurait plus recommander aux professeurs d'histoire et de langues vivantes, à l'égard de nos ennemis, qu'une attitude, celle que Thomas Arnold caractérisait par les mots *altum silentium*, puis il ajoute : « Il est instructif de reconsidérer l'histoire et la littérature des vingt années qui suivirent la Révolution française. La France, quoique bien moins coupable, n'était pas moins « hors la loi » que ne l'est maintenant l'Allemagne. Tous ceux qui liront ce que des hommes comme Pitt et Coleridge ont dit alors des Français, et réfléchiront à ce que la France est devenue depuis, et à ce qu'elle a fait pour le genre humain, sentiront qu'on peut espérer une résurrection morale de l'Allemagne, et sa restauration parmi les nations humaines et civilisées. » Voilà un argument qui nous paraît hors de saison, et d'une logique douteuse : il ne s'agit pas de savoir ce que les Pitt et les Cobourg ont *dit* de la France, mais bien si, d'une part, dans sa lutte contre l'Europe, elle a jamais oublié les devoirs d'un adversaire loyal, et si, d'autre part, ce qu'elle a fait depuis pour le genre humain ne ressort pas des principes mêmes de la Révolution. L'Allemagne, elle, ne pourra se régénérer que si elle renonce à la loi monstrueuse : « La Force crée le Droit ». Possède-t-elle une minorité, actuellement « muselée », qui sera un jour capable d'un tel effort ? Nous n'avons jusqu'ici, sur ce point essentiel, que de bien maigres indices.

❦

La Guerre et le service de l'Instruction publique. — Dans un récent discours, Lord Rosebery nous avertit que les universités doivent peu compter sur une aide du gouvernement après la guerre. Ses remarques s'appliquent presque avec la même force aux autres ordres d'enseignement. La dette publique va, pour le moins, être doublée ; de plus, une période d'épuisement et de dépression suivra la conclusion de la paix. Les universités et les écoles diverses devront donc se

contenter pendant longtemps de leurs ressources actuelles. Par contre, la guerre aura montré au pays quelle réserve de force, y compris la force militaire, sont ses universités. Le Ministre, M. Pease, a dit l'autre jour à la Chambre des communes que 50 pour cent des étudiants de province se sont enrôlés. A elle seule, l'université de Londres a fourni, par sa pépi nière spéciale, 1 100 officiers et 200 autres de ses étudiants sont sous les drapeaux. M. Pease n'a pu donner de statistique pour Oxford et Cambridge, qui échappent à sa juridiction, mais chacun sait qu'un tiers seulement des « undergraduates » se trouvent actuellement dans les vieux collèges.

Nécessité d'une forte éducation technique. — Il est une autre vérité qu'imposera la guerre, c'est que l'instruction technique s'appuyant sur une forte culture générale doit faire partie intégrante de l'enseignement supérieur. M. Pease, afin d'établir un contact intime entre les universités et les institutions techniques, a l'intention de nommer sans retard un « comité consultatif de recherches industrielles. »

Patriotisme intelligent. — « La Ligue impériale » a récemment voté une motion tendant à substituer facultativement « l'histoire de l'Empire à l'histoire tout court dans les examens d'entrée aux universités, et un comité de Proviseurs et de Professeurs s'est empressé d'endosser la proposition et de l'envoyer aux corps intéressés. Le *Journal of Education* proteste contre une mesure qui amènerait des élèves « à considérer leurs pays comme le centre de l'univers, et les autres nations comme des satellites. Il ne s'agit pas, ajoute-t-il, d'enseigner un sentimentalisme patriotique, mais un patriotisme rassis qui devienne le sûr fondement des vertus civiques. Nous voulons que nos enfants acquièrent une intelligente compréhension de ce que leur patrie a fait et de ce qu'elle n'a pas fait, de ses erreurs et de ses faiblesses, non moins que de ses exploits.... Si les élèves apprenaient que l'armée britannique n'a pas toujours, tant s'en faut, été grande et triomphante, et que, malgré de hauts faits de guerre dont nous avons le droit d'être fiers, nous n'avons jamais été une grande puissance militaire, cela vaudrait mieux que de les remplir d'une aveugle satisfaction de nous-mêmes. Le sens de la supériorité nationale n'a pas besoin d'être cultivé; chaque race le possède en surabondance. Il doit être contre-balancé par un sens exact des faiblesses et des échecs, et par une connaissance de la force et de la grandeur des autres nations. »

Les écoles volontaires de 1902 à 1913. — La loi de 1902 devait, d'après ses adversaires, favoriser l'extension de l'enseignement confessionnel, et retarder le développement des écoles publiques neutres. Elle a eu précisément l'effet contraire : en 1902, les écoles volontaires

ou confessionnelles retenaient 56 pour cent des élèves; elles n'en conservaient, en 1913, que 40 pour cent. Le nombre des écoles relevant de l'Église établie était tombé de 11 711 à 10 083. Il faut ajouter que les écoles neutres sont, en général, les plus vastes et les mieux installées.

Autres Progrès. — Voici les chiffres moyens des traitements aux même dates; ils montreront ce que les instituteurs ont gagné à devenir des fonctionnaires publics :

	1902	1913
Directeurs	3 721f,25	4 425f
Directrices	2 109,75	3 097,50
Adjoints	2 714,25	3 213,75
Adjointes	1 967	2 338,75

Parallèlement la qualité du personnel s'est améliorée. On disposait d'un maître (ou d'une maîtresse) dûment qualifié (certificated), pour 77 élèves en 1904-05, et pour 57 élèves en 1912-13. Il y avait un maître adulte pour 43 enfants en 1904-05, et pour 36 en 1912-13.

Un autre progrès qui ressort des récentes statistiques, c'est l'extension des enseignements spéciaux ou pratiques, cuisine, économie domestique, travail manuel, jardinage, etc.

Seules, les petites écoles rurales paraissent rester dans l'ornière. Leur personnel demeure insuffisant en nombre et de qualité. Elles ne sauraient retenir les instituteurs « certifiés »; le nombre des « non certifiés » est resté ce qu'il était il y a dix ans, et le total des « supplémentaires » a diminué d'un tiers.

A. G.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXVII. N°s 8 et 9 Août-Septembre.

REVUE
Pédagogique

Les Distributions de Prix dans les Lycées.

Nous pensons qu'il n'est pas sans intérêt de faire entendre ici un écho des distributions de prix dans les lycées. La cérémonie a eu partout, en province comme à Paris, le caractère de gravité et de noblesse que M. le Ministre désirait. L'effet émouvant qu'elle a produit sur les assistants a pleinement justifié la pensée qui en avait dicté le maintien. En chaque établissement les orateurs ont surtout laissé parler les faits, gloire et deuil mêlés; et il s'en est dégagé pour nos enfants la plus éloquente leçon de patriotisme. Nous souhaitons que les rapports des proviseurs, lus en séance, soient conservés; car, une fois qu'ils auront été complétés, ils formeront le véritable *Livre d'Or* de l'Enseignement secondaire public.

Mais, précisément parce que la leçon a été partout la même, nos lecteurs ne peuvent s'attendre à retrouver ici, avec leur variété et leur charme, les citations abondantes que nous donnions les années précédentes. Il suffira de quelques pages sur chaque point du thème commun.

A. D.

I

L'enseignement de la guerre.

... Méditez l'exemple que vous donnent ceux de vos maîtres, ceux de vos camarades qui combattent pour la patrie. Que signifie leur héroïsme? Qu'il y a des maux pires que la douleur et pires que la mort; qu'il y a des valeurs plus hautes que celle de l'individu; que tout homme, toute nation doit préférer la mort au déshonneur; que tout homme, toute nation doit opposer la résistance la plus résolue à la violence inique; que rien ne doit primer la sainte justice. Ce sont des vérités qui se sont naturellement imposées à tous les esprits, il y a un an, lorsque la guerre était imminente et qu'on apercevait distinctement les intentions de ses auteurs. Elles paraissaient résulter des circonstances avec la nécessité de propositions évidentes. Avouons qu'elles ne se présentent pas toujours avec la même clarté. Deux et deux font toujours quatre, mais il nous arrive de faire des fautes d'addition. De même, les vérités morales sont toujours des vérités, mais il nous arrive de nous tromper dans la déduction ou dans l'application de leurs corollaires. En temps de paix, quand l'existence de la patrie ne semble pas en danger, notre individualité prend à nos yeux une valeur démesurée; dans la société, qui, pourtant, nous offre l'occasion de nous dévouer pour autrui, nous ne voulons voir qu'un moyen de renforcer la voix de notre égoïsme. Et les moralistes ont beau nous répéter leurs avertissements : leurs pâles discours ne sauraient prévaloir contre les appels des sens qui nous invitent à placer le bien dans la jouissance et le mal dans la souffrance. Mais la guerre survient, la juste guerre. De quel faible poids pèsent dans la balance l'individu, ses joies et ses peines? Chacun prend conscience du devoir patriotique : dès que se répand le bruit de l'agression contre un petit peuple ami, on entend voler de bouche en bouche, dans la foule impersonnelle, des mots qui, sous une forme simple, impliquent le consentement joyeux au sacrifice. L'égoïsme se tait quand l'idéal national est en péril. Et, loin de pratiquer cette fausse solidarité

qui fait servir la puissance de tous aux appétits d'un seul, chacun vient offrir sa force et sa vie pour le salut de tous. Primauté de l'intérêt social sur l'intérêt individuel, primauté du bien idéal sur le bien sensible, voilà la vérité que scellent de leur sang tous les hommes qui, en ce moment même, succombent pour notre juste cause. N'oubliez pas cette vérité, mes chers amis. Si la guerre lui donne une éclatante démonstration, elle n'en est pas moins aussi vraie dans la paix que dans la guerre : il n'est pas une heure de votre vie où vous n'aurez à la défendre contre les sophismes qui voudront vous la cacher; il n'est pas une heure de votre vie où vous n'aurez à faire prévaloir contre vos instincts égoïstes les droits de la Cité et les droits de l'Idéal.... — (*Collège Chaptal. Discours de M. P. Lapie, directeur de l'Enseignement primaire.*)

II

Le Palmarès de 1915.

... Vous conserverez précieusement ce Palmarès de votre Année scolaire 1914-1915 au Lycée de Nancy. Plus tard, vous le relirez avec émotion, avec respect. Et dans les familles que vous aurez fondées, les enfants, plus tard encore, le reliront avec une admiration grandissante à mesure que resplendira davantage dans l'Histoire, grâce à cette juste guerre, le triomphe définitif du Droit et de la Liberté.

Chacun de vous, certes, cherchera d'abord la page où son nom figure, en mathématiques, en philosophie, dans la classe de première, de quatrième, de sixième, que sais-je? — ou tout au moins les noms des camarades avec qui il a travaillé cette année, et avec qui souvent, dans son ardeur juvénile, il s'est enthousiasmé pour la Belgique et pour la Serbie, hier encore pour l'Italie, sans parler des « Journées » de notre 75, et surtout de notre 20e Corps. Avec le 33e, qui lui ressemble comme un frère, il comprend tous les fils de la Lorraine; et dans l'armée française, il forme comme un bataillon sacré, auquel on n'a qu'à faire signe, à tous les moments décisifs et dans tous les endroits périlleux, parce qu'avec lui on est sûr de vaincre : comme si la

double croix de Lorraine avait pris pour elle l'antique devise du labarum de Constantin : *In hoc signo vinces.*

Mais, feuilletant toujours ce Palmarès, vous ne vous attarderez pas tant, j'imagine, aux pages où sont mentionnés vos petits succès scolaires, prix et accessits, qu'à ces listes glorieuses de grands élèves que vous avez vus hier sur les mêmes bancs que vous : ils ont échangé leur costume de lycéen pour l'uniforme militaire, et aujourd'hui, les voilà, quelques-uns décorés de la croix ou de la médaille, bon nombre cités à l'ordre de l'armée, beaucoup trop, hélas! morts pieusement pour la Patrie.... — (*Lycée de Nancy. Discours de M. Ch. Adam, recteur de l'Académie.*)

III

La tradition de la France.

... On peut combattre pour soi-même ou pour autrui. Quand on ne se bat que pour soi, on se bat par intérêt, pour le butin, *ad prædam*; et vous savez quel peuple un historien latin stigmatise en ces termes. Mais quand on se bat pour autrui, c'est pour la Liberté, la Justice, le Droit. Grands principes, proclamés en 1789 par notre Révolution, ils subsistaient au fond de l'âme française, et de temps à autre ils apparaissaient à la surface, ils éclataient dans un trait de lumière. En 1552, au siège de Metz, lorsque les Impériaux essayaient de ravir à la France cette place qui, par sa résistance héroïque se montrait déjà si française, écoutez cette anecdote typique : un esclave noir, dans l'armée assiégeante, déserte, emmenant le cheval de son maître, une bête de prix, un genêt d'Espagne; le maître, qui était un général, fait redemander au commandant de la place, au duc de Guise, son esclave pour le châtier : un gentilhomme tel que notre prince Lorrain ne voudrait pas, disait-il, se faire le protecteur d'un larron. François de Guise rendit aussitôt le cheval, qu'on ne lui demandait pas, mais refusa de rendre l'homme, qu'on lui réclamait : il donna cette raison que, par un privilège insigne, quiconque touchait la terre de France était par là même affranchi de toute servitude, et devenait aussi libre que dans sa propre patrie.

Affranchir les individus, affranchir les peuples : telle semble bien avoir été toujours la mission de notre pays.

Nous n'avons fait que développer ces germes, et aujourd'hui ils sont dans leur plein épanouissement. Quand Vercingétorix combattait pour la liberté de tous, il entendait seulement tous les Gaulois. Nous entendons aujourd'hui tous les peuples, aussi bien que le peuple français. Nos soldats en ont le sentiment très net, et parmi eux, les humbles, les simples encore plus que les autres. Je reçois des lettres où on m'annonce, hélas ! des deuils bien cruels. C'est un père qui me dit que son fils est mort : il ne prend pas toujours la peine d'ajouter mort pour la France, cela va de soi; mais il ajoute souvent mort pour la plus noble des causes, pour la civilisation, pour l'humanité. Les neutres eux-mêmes finissent par le sentir. Un Suisse le déclarait naguère, et j'ai entendu un Américain en convenir, voici dans quelles circonstances. C'était à Gerbéviller, et nous rendions visite à sœur Julie dans son hôpital, le seul bâtiment qui subsiste, avec quelques maisons autour, dans la cité martyre. S'interrompant tout à coup dans son récit des horreurs qu'elle a vécues, la bonne religieuse prend à partie le visiteur étranger : « Mais vous autres, là-bas, dit-elle, ne viendrez-vous pas à notre aide ? C'est pour vous aussi qu'on se bat. Et cela vous regarde autant que nous. »

Tenons-nous de plus en plus fort à notre idéal de justice, qui ne va pas chez nous sans la bonté, la pitié, la charité. A l'origine de notre histoire (je ne me lasse pas d'y revenir), un trait de Vercingétorix étonne encore César. Les Gaulois s'étaient résignés, pour arrêter l'ennemi, à détruire eux-mêmes toutes leurs villes, sauf une cependant, la plus grande et la plus belle. Ils cédèrent aux supplications des femmes et des enfants; Vercingétorix lui-même n'eut pas le courage de résister : il eut pitié. Et de qui ? du peuple qui le suppliait. Il fut désarmé par là, dit César, *misericordiâ vulgi*. C'est déjà une parole chrétienne avant le Christ qui devait dire bientôt lui aussi : J'ai pitié de cette foule, *misereor super turbam....* — (*Idem*).

IV

Le caractère religieux de la guerre.

... L'acceptation, le goût même du sacrifice, voilà la révélation de cette guerre. On en est à se demander comment, il y a quelques mois qui paraissent éloignés de nous par des siècles, ceci a paru possible : aimer la vie plus que les raisons de vivre et mettre en balance l'être éphémère que nous sommes et la patrie qui dure. On ne savait pas..., et c'est quand la patrie a été en danger qu'on s'est aperçu combien on l'aimait, et qu'on a voulu lui rendre au centuple les tendresses qu'on lui avait disputées. S'il y a eu ainsi du repentir dans le patriotisme de quelques-uns, chez tous il a déterminé une ferveur et comme un état de grâce inconnu. Mais le prix du sacrifice dépend de la valeur de la victime. Or, pour les victimes volontaires de l'heure présente, jamais la vie n'avait été plus douce, jamais les affections humaines, non plus, n'avaient été aussi ardentes et aussi promptes à s'inquiéter. Et ce sont ces affections qui ont le courage du silence, ce sont ces gâtés de la vie qui offrent la leur avec une ivresse bien différente de l'inconscience. On dirait même que plus ce qu'ils offrent a de prix et plus ils éprouvent une âpre joie à l'offrir. Prenez, semblent-ils dire, ceci est ma chair; prenez, ceci est mon sang offert pour le salut de la patrie. Et si ces paroles augustes sont bien celles que nous croyons entendre, c'est que cette guerre a vraiment un caractère religieux. Elle est religieuse, non seulement parce qu'elle met en présence, en même temps que des armées, des conceptions différentes de la vie, et, comme disent les philosophes contemporains, des tables de valeurs antagonistes; elle est religieuse aussi, de notre côté, par l'enthousiasme qui nous anime et nous soutient. J'emploie le mot au sens propre. Oui, un Dieu est en nous qui a relégué au second plan l'individualité, l'intérêt privé, l'instinct de conservation, toutes choses qui avaient de l'importance en temps de paix. La France, disait récemment un Américain ami, le professeur Baldwin, saigne de tous ses membres, en regardant le ciel.... — (*Lycée de Bordeaux. Discours de M. Thamin, recteur de l'Académie.*)

V

Les révélations de la guerre.

... La guerre, jeunes gens, vous a révélé une France qui s'ignorait elle-même, et des vertus dont elle ne s'attribuait pas le mérite, auxquelles on l'aidait même à croire que son génie répugnait. Ai-je besoin d'ajouter que nous avons gagné sans perdre, et qu'aucune ne manquerait à l'appel des qualités que nous consentions à nous reconnaître, ni le goût de la prouesse, ni la gaîté dans le péril et le sourire dans la souffrance? Michelet disait que l'éducation devait surtout consister à enseigner la France. La guerre a donc été une grande éducatrice qui vous a enseigné une France plus belle et plus forte que celle que vos pères ont connue. Des Anglais prétendaient récemment qu'un des bienfaits des événements présents était de leur avoir fait découvrir la France. Bien des Français ont fait avec eux et avec vous la même découverte. Et si la vitalité d'un peuple se mesure à sa puissance d'adaptation, à l'évolution sans cesse créatrice qui se révèle en lui, quel présage ne comporte pas pour notre pays ce soudain renouvellement de ses énergies et cet enrichissement d'un être historique dont le temps semblait avoir fixé les traits!

De notre côté, nous, les pères et les maîtres, nous avons fait une découverte qui nous a emplis de joie, celle de nos fils, celle de la jeunesse qui nous était confiée. Chaque génération a une tendance à poursuivre sa propre ressemblance dans celle qui lui succède, alors que le plus souvent elles diffèrent l'une de l'autre en vertu d'une loi de réaction inhérente à la nature humaine. Nos fils et nos élèves nous étonnaient depuis quelque temps : une confiance renaissante dans la vie, un goût de l'activité physique sacrifiée par nous au labeur de la pensée pure, un amour de l'action pour l'action, une recherche, qui effrayait notre prudence, du risque à courir; comme rançon de ces nouveautés, un moindre besoin de comprendre peut-être et de dériver l'action même de ses raisons les plus hautes; mais un esprit de discipline, entendu au moins comme sens de l'action collective, une résignation à l'anonymat qui eût coûté à vos prédécesseurs;

enfin la divination de ce que ce mot : « servir » enferme de solutions à des problèmes autrement insolubles. Maintenant nous comprenons : un souffle d'avenir passait sur eux. L'un de ces jeunes gens, fils d'un homme politique de ce pays, écrivait à ses parents, il y a quelques semaines : « Je ne vous reverrai probablement plus, mais je me réjouis de la date de ma naissance qui me permet de mourir pour la France en 1915.... » — (*Idem.*)

VI

La tradition de la Révolution.

... Demain, chers élèves, vous célébrerez avec tous les Français l'anniversaire du 14 juillet 1789; non plus comme l'an dernier avec des fanfares et des feux d'artifice, mais avec le calme austère qui convient à une nation sous les armes. Que votre pensée se reporte à ce temps héroïque, si lointain et si proche du nôtre. Il vous paraît s'enfoncer dans les brumes du passé; songez cependant que bien des hommes de la présente génération ont connu encore des témoins oculaires de la Révolution ; songez surtout que les hommes d'alors se sont battus pour le même idéal qu'aujourd'hui vos pères ou vos frères. Vous donnerez ainsi à 1789, à 1792, à 1793, et à 1915, leur vraie signification. Il y a cent vingt-six ans, le peuple de Paris s'est armé et son sang a coulé pour la prise de la Bastille, symbole du pouvoir arbitraire. Trois ans après, les Français se levaient et repoussaient les Prussiens et les Autrichiens, unis comme aujourd'hui pour imposer leurs volontés détestables. Sur les mêmes champs de bataille qu'aujourd'hui, dans l'Argonne, dans le Nord de la France, en Belgique, les soldats de la République triomphaient. Quel était leur idéal? le nôtre : l'indépendance nationale, la défense des droits de l'homme, bref la liberté. Accordons nos pensées avec celles qui ont inspiré nos aïeux. Aux heures grises de la longue guerre actuelle, lorsque le communiqué nous dit : « Rien à signaler » ; ou bien « Les Allemands se sont emparés d'un élément de tranchée », réfléchissons que nos aïeux se sont battus trois ans de suite pour imposer les traités de Bâle et con-

quérir la frontière du Rhin; et dans quelles conditions! Dans une France déchirée par la plus atroce guerre civile, et contre une coalition européenne.

Nos soldats sont à la hauteur des volontaires de la Révolution. Maintenons, nous aussi, nos âmes, à la hauteur de ces glorieux souvenirs.... — (*Lycée de Grenoble. Discours de M. Petit-Dutaillis, recteur de l'Académie.*)

VII

Le vrai patriotisme.

... Comme tous ses autres sentiments, le patriotisme de l'Allemand est également démesuré et dévié. L'Allemand ne voit pas dans son pays sa patrie, mais la Patrie par excellence, non pas dans la nation allemande une grande nation, mais la Nation unique, la nation élue. Un de leurs philosophes les plus grands, Hegel, avait admis que dans les révolutions de l'histoire il se manifeste un souffle divin; l'Esprit de l'Univers à chaque période s'incarne dans un peuple particulier; tels furent dans l'Antiquité les Grecs, puis les Romains, plus tard les Français du XVIIe siècle; mais au XIXe l'esprit divin serait passé aux Allemands. C'est cette conception que l'empereur actuel a reprise en la colorant d'une teinte biblique. Le peuple allemand est pour lui, comme autrefois les Juifs, le peuple Elu, le peuple de Dieu, mais un peuple de Dieu aux appétits plus vastes que l'ancien et dont la Terre Promise serait tout simplement le monde. La nation ainsi privilégiée est naturellement investie de tous les droits. Tout ce qu'elle fait est grand, tout ce qu'elle fait est divin, les autres sont à peine dignes de dénouer les cordons de ses souliers. Toutes les ambitions et tous les moyens lui deviennent légitimes. C'est par elle que s'exercent par intervalles les jugements divins sur les nations corrompues, sur ce qu'ils appellent les Babylones et les Sodomes, en punition de leurs vices. Ainsi s'expliquent et se justifient divinement l'invasion des Barbares, le siège de Paris, l'incendie de Saint-Cloud et toutes les horreurs de la guerre présente, pour la plus grande gloire du Dieu alle-

mand. Ce patriotisme monstrueux et frénétique ne sera jamais le nôtre. Est-ce le vrai patriotisme? Ont-ils éprouvé toute la profondeur de ce sentiment, ceux qui veulent le ravir aux autres? Le véritable amour de la patrie suppose le respect des patries. Ici encore, c'est du même côté que je vois la barbarie et du même côté que je vois la civilisation. Quelle est la nation, quelle est la patrie que les derniers siècles aient vue naître et qui n'ait surgi avec l'aide de la France, de l'Angleterre ou de la Russie? La Grèce, la Belgique, l'Italie, les peuples balkaniques se chargeront de répondre. Quelle est la nation que l'Allemagne ait affranchie? Toutes gardent le silence. Quelles sont enfin parmi les nations violentées ou opprimées celles qui l'ont été par la Prusse ou avec sa complicité? La Pologne, les duchés danois, l'Alsace, la Bosnie, les victimes du Sultan Rouge, le Luxembourg et enfin la Belgique répondront à leur tour.... — (*Lycée d'Albi. Discours de M. Enjalran, professeur de philosophie.*)

VIII

L'héroïsme de l'enfance.

... La voilà donc, la famille française, tout entière mobilisée pour sa vie; les pères et les fils au front, les femmes attelées à toutes les besognes de salut; et les enfants, chers petits, n'ont-ils pas, eux aussi, une place dans ce tableau d'honneur écrit avec du sang?

L'armée enfantine n'a pas attendu sa maturité pour sentir la gravité de l'heure actuelle. Elle a, elle aussi, son échelle des mérites.

En bas, la petite fille aux doigts gourds, qui, en tricotant péniblement sa première chaussette, a eu le ferme désir de sauver la France. A côté, l'écolier gourmand, qui a fait le sacrifice de son goûter pour enrichir le paquet du soldat.

Un peu plus haut, le jeune Parisien de douze ans qui, ayant gagné dans son école un livret de caisse d'épargne de cinquante francs, décide de payer les contributions de la famille et, ne sachant que faire du résidu, l'envoie bravement au Prési-

dent de la République, avec cette simple mention : « Pour la Patrie. »

Un peu plus haut encore, le petit vagabond, graine de vaurien, que le canon a illuminé en lui révélant sa voie, qui s'est sauvé de la maison paternelle pour faire la grande école buissonnière à la remorque d'un régiment d'infanterie....

A la même famille appartiennent, sans doute, le petit martyr Émile Desprez, dont il serait trop long de relater l'histoire; et la petite Marie, du fort Troyon, qui, certain jour, à l'aube, de la porte de son auberge, guettant ses amis, les pioupious français qui viennent déguster à cette heure la goutte matinale, aperçoit au loin, à l'opposé du fort, quelque chose qui l'inquiète.

« Maman, viens voir! ce sont des hommes que je ne connais pas. »

Et ces hommes, une fois reconnus, la brave petite laisse sa mère les attendre seule, quitte la maison par une porte de derrière et prend le galop pour aller au fort sonner l'alarme et éviter la surprise fatale.

Mais à peine partie, elle se retourne :

« Si j'en rencontre, mère, de ceux-là, que faut-il dire?

— Ah! ma petite fille, tu diras... tu diras... ce que tu trouveras. Sois brave. Tiens, j'avais fait une galette pour ces braves gens; prends-la et aussi le pot de beurre; qu'ils ne trouvent rien, les autres. Et alors, tu diras....

— Ah ben oui, je dirai que je vais chez ma mère grand [1]. »

Ce fort, qui paraît là, tout près, au sommet de la colline, comme il s'éloigne ce matin! Comme la route est longue pour les petites jambes qui grimpent nerveusement, un peu raidies par l'angoisse comme dans les mauvais rêves.

« Mon Dieu, se dit la petite Marie, si les hommes gris allaient arriver avant moi! »

Et elle court, toujours plus vite, jusqu'à ce que, apercevant sur le talus les jeunes conscrits insoucieux qui se pourchassent avec des rires joyeux, elle leur fait un signe si expressif que tous s'arrêtent, se taisent, dans l'attente de quelque chose d'extraordinaire.

---

1. D'après un récit de *La Grande Mêlée des peuples*.

Mais elle est si essoufflée, si rouge, si fatiguée, qu'elle peut tout juste crier :

« Les Prussiens! Ils sont chez nous! Je viens vous le dire. »

Brave petit chaperon qui n'a pas, cette fois, rencontré le loup et qui a sauvé le fort. Dans cette belle histoire qui finit bien, ce sont les soldats du fort qui allèrent, armés jusqu'aux dents, trouver le loup et n'en laissèrent pas une miette.

Il y a ici, dans cette assistance, beaucoup de petites filles capables d'être aussi braves que celle du fort Troyon.

L'enfance est le véritable terrain de l'héroïsme. S'il ne produit que des fruits rares et clairsemés c'est la matière, l'occasion qui vous manquent, chers petits que nous préservons de tous les maux, que nous n'exposons sur aucun des champs de bataille de la vie où vous vous jetteriez tête baissée, sans souci du danger.

La graine de l'héroïsme, elle est en vous, et celui-ci ne fleurit et n'éclate en l'homme que dans la mesure où l'homme est resté plus enfant, c'est-à-dire plus enthousiaste, plus détaché des vaines prudences, plus indifférent aux réalités, plus amoureux de l'idéal, plus près de l'absolu.

Belle jeunesse ici présente, vous nagez dans l'absolu et vous valez par là mieux que nous, qui imposons tous les jours à notre idéal des sacrifices.

Toutes les belles causes, vous les faites vôtres, d'instinct; et vous êtes des justiciers de premier ordre.... — (*Lycée de jeunes filles d'Agen. Discours de Mlle Lépine, directrice.*)

IX

La pensée de la guerre mêlée à tous nos actes.

... Puis-je détourner mon regard de ce fossé, je devrais dire de cette fosse, longue d'un demi-millier de kilomètres, et profonde — ah! profonde — assez pour servir de tombe à toute une génération, qui s'y précipite ardemment pour le salut de tout ce qui lui est cher? Puis-je en détourner mes yeux pour les reporter ensuite, avec calme, sur ces lignes qui vont m'apparaître toutes rougies de tant de sang répandu? Puis-je oublier que derrière ce

rempart de vivants et de morts, des millions de nos concitoyens, prisonniers depuis bientôt un an d'un ennemi détesté, soupirent vers la délivrance, chaque matin attendue et chaque soir retardée; que des milliers de vos jeunes camarades pour qui, naguère, la distribution des prix était le signal de la liberté, sont réduits cette année à son souvenir amer et rêvent de celle qui va vous être donnée; — sentiment qui m'étreint et me torture, auquel je m'efforce de trouver quelque adoucissement dans la pensée que demain, jour de notre fête nationale, dans une centaine de communes de la Haute-Alsace reconquise, de petits enfants blonds, aux accents de notre *Marseillaise*, ce chant magnifique d'espoir et de liberté, éclos à Strasbourg, recevront de beaux livres, des livres de France, des livres libérateurs, amoureusement noués d'une faveur tricolore par nos soldats instituteurs ?

Puis-je enfin oublier que ces instants mêmes, prélevés sur la durée de cette cérémonie, ne me sont assurés que par le sacrifice de ceux qui, là-bas, au prix de leur sang, disent à l'envahisseur : « tu n'iras pas plus loin » et leur donnent ainsi, à ces minutes, une valeur inouïe devant laquelle je recule étonné ?... — (*Lycée de Lyon. Discours de M. Joubin, recteur de l'Académie.*)

X

Le devoir de demain.

... Vos aînés ont fait leur devoir. Depuis l'humble soldat, terré dans la tranchée pendant les mois d'hiver, auquel on n'a pas dit en vain : « Petit soldat de France, sous l'armure de boue qui te couvre, garde ton cœur inviolable ! » jusqu'au chef intrépide qui, jetant aux blessés tombés autour de lui le cri sublime : « Debout les morts ! », les redresse pour le combat, les ressuscite pour la victoire, tous ont fait leur devoir. Et les nobles blessés que vous rencontrez dans nos rues, privilégiés encore au regard de ceux qui, là-bas, sont couchés pour toujours, ne vous permettent pas de l'ignorer. Bien des enfants de votre âge se sont assis sur ces bancs, sont montés jusque sur cette

estrade, que la Patrie admire en les pleurant. Vous avez contracté une dette envers eux; vous aurez, vous aussi, pour que leur sacrifice soit pleinement efficace, des devoirs à remplir, et il n'est pas inutile que vous y pensiez dès maintenant.... — (*Petit lycée Charlemagne. Discours de M. Fontené, inspecteur de l'Académie de Paris.*)

*
* *

... Ce sont les jeunes générations qui plus que jamais auront la charge de l'avenir de la France. Quand le père de famille disparaît du foyer avant d'avoir terminé sa tâche, le fils aîné, conscient de sa responsabilité, redouble de tendresse auprès de sa mère et prend avec courage et fierté la tutelle de ses jeunes frères et sœurs. Vous, de même, mûris avant l'âge par les épreuves publiques, vous aurez à porter plus tôt que vous n'aviez prévu le flambeau de la vie nationale, que les générations, comme les coureurs antiques, se transmettent l'une à l'autre. La France, privée par la guerre de tant de virils citoyens, appui de ses cités, de tant de jeunes hommes, force de sa culture, espoir de son agriculture, de son commerce et de son industrie, vous demandera de travailler sans relâche à guérir ses blessures, à l'affermir contre un ennemi qui redeviendrait dangereux si vous perdiez le souvenir du passé et la vue de l'avenir. Vous lui direz de compter sur votre dévouement, non d'un jour, mais de toute la vie. Après avoir poursuivi avec ferveur et recueillement votre tâche scolaire, vous vous associerez étroitement à la vie nationale, mettant en œuvre, avec méthode et persévérance, les ressources de tout votre être; créant, par l'éducation de votre corps la force physique, par l'instruction de votre esprit la puissance scientifique et l'activité professionnelle, par l'exaltation de votre cœur la volonté et l'enthousiasme qui garantiront à la France, confirmée dans son union sacrée, sa sécurité et son rang en tête des nations civilisées. Mais, tandis que vos pères, n'ayant en 1870 sauvé que l'honneur, travaillèrent dans l'amertume de la défaite, vous accomplirez votre œuvre dans la joie de la victoire ... — (*Lycée de Gap. Discours de M. Jacques, proviseur.*)

*
* *

... Oui, j'ai foi qu'un grand souffle nous purifiera et je compte sur vous, jeunes gens, sur vos forces neuves, pour cette régénération, pour cet essor. Je suis de ceux qui ont fait confiance à la jeunesse de ces dernières années et qui mettaient en elle les plus solides espérances. Elle a tenu ses promesses sur le front, héroïquement; elle les tiendra demain au grand soleil de la paix retrouvée. Préparez-vous à vous joindre à vos aînés. Faites-vous des corps vigoureux et agiles, des muscles qui sachent rendre coup pour coup et mettre à la raison celui qui s'en prendrait à votre liberté; c'est votre première tâche, c'est celle, — et je le dis bien haut, — que je mets au-dessus de tout. Mais il va de soi aussi que, pour nous, citoyens d'un pays qui a souffert jusqu'en ses moelles d'une agression sauvage et brutale, la force ne suffit pas à nos consciences. Vous devrez donc, par une patiente attention et une étude incessante, faire fleurir en vous l'esprit français, cet idéal que les générations transmettent aux générations, je veux dire ce goût de la raison et de la saine logique qui se refuse à l'enveloppement hypocrite et à l'exploitation des idées pour des fins inavouables, cet amour des sentiments généreux, de la liberté et de l'honneur, faute de quoi on peut avoir la face humaine sans être des hommes, cette passion de la justice qui respecte les droits des peuples comme ceux des individus et ne s'incline point devant les odieuses brutalités de la force, cette fierté, avivée par les épreuves, pour une civilisation de grâce, de finesse et de beauté, profondément humaine, libéralement ouverte à tous mais dont l'exquise douceur reste fermée avec obstination, — c'est le couronnement de sa gloire, — à ces barbares qui ont la prétention insensée de faire servir la culture à leurs fins de monstrueux égoïsme.

Vous souvient-il de cette noble page des *Oberlé*, où René Bazin, de la montagne de Sainte-Odile, — de ce promontoire encore inviolé, où l'arrogante fantaisie impériale n'a pas eu le temps de planter un château d'opéra-comique, — nous fait entendre le chant des cloches qui monte de la merveilleuse et sainte plaine d'Alsace? « Elles venaient du pied de la montagne,

et de loin, et de bien loin; voix de petites cloches et voix de bourdons de cathédrales; voix qui ne cessaient point, et, d'une volée à l'autre, se prolongeaient en grondements; voix qui passaient, légères, intermittentes et fines, comme une navette dans la trame; chant prodigieux dont les chanteurs ne se voyaient point l'un l'autre; cris d'allégresse de tout un peuple d'églises; cantiques de l'éternel printemps, qui s'élançaient du fond de la plaine voilée de nuages, et montaient pour se fondre tous ensemble au sommet de Sainte-Odile. »

Et vous, mes chers amis, les entendez-vous, les voix qui montent de la terre de France? L'entendez-vous, parmi les gémissements d'angoisse, parmi les cris de douleur et de détresse, le chant joyeux et fort de l'espérance et du renouveau? Jeunes gens, jeunes gens, écoutez-les, ces voix : c'est vers vous qu'elles montent; c'est à vous qu'elles s'adressent. C'est l'appel de la France qui vous attend. Elle vous a fourni le grain sans compter : à vous de faire lever et mûrir la moisson!... — (*Lycée de Nice. Discours de M. Despois, proviseur.*)

XI

Coup d'œil sur l'avenir.

....Votre seul titre de témoins dans l'épopée de nos jours fait de vous des privilégiés de l'Histoire. Vous qui avez vu, qui aurez été près du front, qui aurez vu passer les exilés de Belgique, les réfugiés du Nord et de Verdun, les paysans de Tracy-le-Mont, qui aurez entendu le grondement de la bataille, le fracas des bombes, les chasses aux avions, vous qui aurez pansé les blessés et béni nos morts, vous aurez, par cela seul, une dignité parmi les Français de l'avenir, et sur les générations d'enfants une autorité souveraine. Vos enfants, que la France veut nombreux et élevés dans les vertus viriles, vous diront : « Père, toi qui as vu la grande guerre, raconte. » Et vos récits feront l'Histoire, et vos paroles feront la légende. Qu'elles soient des paroles de vie. Si j'ai pu dire que l'année présente a passé comme un jour, je serai aussi sincère en disant que le demi-siècle écoulé

de 70 à cette heure, a passé comme une année. C'est la durée d'une vie de citoyen : elle est courte. Pour moi, 1870 et 1914 ne sont qu'une seule guerre, commencée dans la douleur et près de s'achever dans la victoire. Puissiez-vous, mes chers enfants, dans cinquante ans, vous féliciter d'avoir été fidèles aux résolutions d'aujourd'hui, vous applaudir de la tâche accomplie, et dans l'âme des enfants d'alors, jeter les fortes paroles qui prépareront un autre demi-siècle de vertu et de gloire à la France bien-aimée.... — (*Collège de Compiègne. Discours de M. Boy, principal.*)

XII

Le sens nouveau des enseignements traditionnels.

... La guerre, qui a modifié votre vie et marqué partout son empreinte, n'a pas été sans avoir sa répercussion dans l'enseignement même. Nous avons instinctivement adapté nos cours à l'état d'âme national, recherché la communion complète de pensée entre élèves et professeurs, vibré à l'unisson avec les nations civilisées. S'il est une classe qui a pris d'emblée une influence primordiale et un attrait décuplé, c'est bien celle d'Histoire. Avec quel intérêt passionné on écouta le professeur expliquer l'évolution de la puissance allemande, ou le réveil des nationalités. Avec quelle émotion on repéra sur l'atlas le lieu des grandes batailles qui décidèrent à plusieurs reprises de notre existence et de notre civilisation, — noms que les siècles retracent à distance sur la carte éphémère du vieux monde. Les circonstances que nous traversons donnèrent à chaque chapitre une signification nouvelle et profonde, provoquèrent des manifestations spontanées de patriotisme et de moralité. La curiosité et l'ardeur de nos jeunes gens ne connurent plus de bornes, leur intelligence s'ouvrit largement aux questions les plus ardues, dès qu'elles touchaient, de près ou de loin, aux graves événements du jour.

Les sciences stimulèrent également l'amour-propre national en donnant à chacun le désir de surpasser en inventions et

découvertes les pays voisins. Certains jours même, le professeur cédant à l'invitation de son jeune entourage, dut expliquer la structure comparée des divers sous-marins et aéroplanes, ou révéler la composition des gaz asphyxiants.

En philosophie, on a pu établir un parallèle entre les conceptions nuageuses d'un Hegel et la claire vision d'un Descartes, entre la dure morale d'un Nietzsche et la large humanité d'un Auguste Comte. Sans doute la philosophie allemande n'est que le reflet de la mentalité d'un peuple et non l'origine de sa folie; mais les désirs, les sentiments deviennent extrêmement dangereux dès qu'ils sont érigés en dogmes et en religion, surtout dans un pays discipliné comme l'Allemagne.

L'étude de nos classiques mit sans cesse en relief la noblesse de notre culture, les qualités de la race et la finesse de l'esprit français. Alors qu'autrefois nous péchions peut-être par trop de facilité à admirer les autres et à nous dénigrer nous-mêmes, nous trouvions cette année une joie très vive à nous estimer dans nos ancêtres et dans nos compatriotes, dans nos penseurs et dans nos grands hommes d'action.... — (*Lycée de Quimper. Discours de M. Juneaux, proviseur.*)

*
* *

... Que l'antiquité la plus antique paraît jeune, vue à la flamme des sentiments qui ne passent point! Et comment désormais pourrions-nous lire des mêmes yeux les écrivains de la Grèce et de Rome, nous qui avons maintenant nos barbares et plus barbares que leurs aïeux, nos cités, nos familles qui jettent à leur rencontre le meilleur d'elles-mêmes, leur chair et leur sang, nos mères admirablement stoïques, nos éphèbes qui gardent jusque dans la mort la grâce virile de leur sourire? Rome, plus voisine de nous encore, depuis que, du haut de son Capitole relevé, elle regarde en face les chefs des tribus germaines, Rome vous enseignera le culte de ces belles et bonnes choses, la cité ordonnée et libre, la loi souveraine, les traités inviolables. C'est une grande école de droit, de patriotisme et de discipline que la littérature latine. Mais vous le savez : en la pratiquant, vous vous sentez chaque jour plus intimement latins, et c'est

par l'étude des lettres latines que vous passez à l'intelligence du génie français.

Où Rome vous a conduits, la France vous retient, la « douce France » d'autrefois, qui, devenue la grande France, reste douce encore au cœur de ses amis désintéressés. Jamais elle n'a mis son orgueil à n'être pas comprise, son plaisir à n'être pas aimée. A tous elle ouvre toute large, pour la soumettre au jugement de tous, sa pensée loyale, que ne voile point la transparence d'un style loyal comme elle. Et ceux-là seuls l'ont calomniée qui, n'ayant pas, comme elle, l'impérieux besoin du grand jour, se plaisent aux clartés douteuses, propices à l'équivoque.... — (*Lycée Henri-IV. Discours de M. F. Hémon, inspecteur général de l'Instruction publique.*)

XIII

Aux Françaises.

... C'est une éducation complète que vous aurez reçue en 1914-1915 : petites infirmières déjà, petites ménagères, petites ouvrières, en même temps que studieuses élèves du lycée, quelle variété d'exercices et quelle harmonie de facultés! N'est-ce pas réunir ce que l'Évangile nous montre séparément : Marthe qui fait la servante et s'empresse aux soins du ménage, et Marie, l'intellectuelle, la sentimentale, qui écoute la parole du Maître, assise à ses pieds, ce dont Marthe s'impatiente un peu : « Cela ne vous fait rien que ma sœur me laisse ainsi seule m'occuper de tout le service? Dites-lui donc que c'est son tour d'en prendre aussi sa part avec moi. » Et Jésus de répondre : « Marthe, vous vous mettez en peine et vous tourmentez de bien des choses, lorsqu'une seule est nécessaire. Marie a choisi la meilleure part; il ne faut pas la lui retirer. » La meilleure? Est-ce bien vrai, en temps de guerre? Les deux sont belles et bonnes; le tout est de ne pas négliger l'une pour l'autre et de les mener de front allégrement. Vous l'avez fait déjà; vous le ferez encore, et la guerre vous aura enseigné la dignité, l'éminente dignité des soins du ménage, les plus petits, les plus

humbles en temps normal et même les plus vulgaires. Les Françaises ne les ont jamais dédaignés, ni les femmes de cœur dans aucun pays.

Je me souviens d'une conférence aux Dames de la Croix-Rouge à Nancy, où le conférencier leur chercha de lointaines aïeules dans notre histoire. Il en trouva au temps de Bayard, dans les guerres d'Italie. Trois dames de Brescia, la mère et ses deux filles, avaient soigné elles-mêmes, de tout leur cœur, et guéri de ses blessures le chevalier sans peur et sans reproche, qui les en remercia avec la plus exquise courtoisie. Mais nous pouvons remonter plus haut que le XVIe siècle, et sans avoir besoin d'aller jusqu'en Italie, bien qu'il ne nous déplaise pas de rencontrer cet élan de généreuse pitié chez notre sœur latine. Donc, au XIIIe siècle, et en France, savez-vous qui l'on nous montre au chevet de saint Louis dangereusement malade? Deux dames pour le soigner; c'est Joinville qui leur donne ce nom de « dames ». Et même elles ne s'entendaient pas toujours : un soir, le roi allait si mal que l'une des deux le crut mort, et voulait déjà tirer le drap sur le visage; mais l'autre ne le souffrit pas, disant qu'il avait encore l'âme au corps. Et Notre-Seigneur, qui entendit leur dispute, dit le pieux chroniqueur, donna raison à la seconde dame : il envoya au saint roi la guérison. Ceci se passait à Paris, en temps de paix. Mais nous avons mieux. En Égypte, le jour où saint Louis fut fait prisonnier, un de ses chevaliers qui l'avait défendu contre les Sarrasins, « comme un bon valet défend le hanap de son seigneur des mouches », l'emmena tout malade jusqu'à un village et le descenditen une maison où (c'est toujours Joinville qui raconte) il le coucha « comme tout mort » au giron d'une bourgeoise de Paris. Des femmes de France s'étaient donc embarquées en ce temps-là avec nos guerriers jusqu'aux Lieux saints, et, sans doute elles avaient cousu comme eux à leurs vêtements l'emblème sacré de la croisade. Elles étaient déjà par avance des *Dames de la Croix-Rouge*. Voilà les vénérables aïeules de celles d'aujourd'hui, les vôtres, mes enfants : vous n'en sauriez trouver d'une plus authentique noblesse.... — (*Lycée de jeunes filles de Nancy. Discours de M. Ch. Adam, recteur de l'Académie.*)

XIV

Salut aux blessés.

... Enfants de France, mes chers amis, afin d'élever d'un seul coup d'aile vos esprits et vos âmes jusqu'aux fiertés de l'heure présente, je veux tout d'abord saluer en votre nom nos hôtes bien-aimés d'aujourd'hui, tous ces héros, sur le cœur desquels la guerre a mis une croix d'airain, tous ces frères blessés qui nous ont fait l'honneur de venir parmi nous; ils ont soutenu les plus rudes combats que l'histoire ait connus; conscients de leur mission sublime, brûlés par le soleil d'août, glacés jusqu'au fond de l'être par la bise de janvier, dans les plaines des Flandres ou sur les sommets de l'Alsace, vêtus de la glèbe maternelle comme d'un manteau de gloire, sous le fer et le feu, ils ont donné pour vous et leur sang et leur chair; aussi notre piété et notre amour s'agenouillent-ils devant eux; leur exemple met dans vos yeux des clartés d'héroïsme et votre cœur chante leur gloire tout au long des jours! Bienheureux ces soldats! ils ont sauvé tout ce qui rend notre vie précieuse, tout le riche héritage de notre douce Patrie; et quand la paix régnera souveraine, quand ils seront rentrés dans leurs foyers souriants, quand la sérénité des tâches accomplies envahira leurs cœurs, la France leur devra de reprendre sa marche éternelle vers la divine lumière.... — (*Lycée de Chaumont. Discours de M. Clermont, proviseur.*)

XV

La loi du sacrifice.

... La guerre est chose affreuse, et plus que toute autre, celle-ci, telle que l'Allemagne l'a déchaînée sur le monde, qui fait litière de l'humanité, qui anéantit l'acquis séculaire de la civilisation, qui viole toutes les lois divines et humaines, comme disaient les Latins, nos pères. Et cependant, elle vous donne un haut enseignement, qui parle plus haut que tous les enseignements

du lycée, qui devra se graver dans votre cœur d'une manière ineffaçable, le pénétrer, le changer jusqu'en son fond. Elle vous enseigne la grande loi de la vie des peuples, la loi morale par excellence, la loi du sacrifice, par laquelle seule les peuples sont grands. Les générations actuelles doivent tomber pour le salut des générations futures. Mais tandis que vos aînés offrent tout leur sang en sacrifice, à vous, les plus jeunes, il est ordonné de sacrifier vos aises, vos plaisirs, vos caprices, votre égoïsme sous toutes ses formes. On ne vous interdit pas, certes, les éclats bienfaisants des joies saines, des joies de votre âge. Mais on veut que, même dans vos amusements, vous gardiez une pensée toujours tendue, une inquiétude toujours troublante, la pensée de la France dont l'existence est en question, l'inquiétude perpétuelle du blessé encore en péril. N'abritez pas, sous le prétexte du retour à la vie normale auquel on nous invite, votre insouciance et vos distractions. S'il faut en croire le témoignage de nos journaux, les écoliers d'Allemagne vous donnent l'exemple. Cet hiver, ils récoltaient l'or des bourses privées pour le porter à la Banque de l'Empire. En ce moment, ils récoltent le blé des champs pour alimenter leur pays. Faites de même : chaque matin, demandez-vous comment votre journée pourra servir le vôtre.

Le sacrifice est le devoir pour tous les âges, comme pour tous les temps. Dans les temps paisibles, l'individu ne doit pas vivre pour lui-même, mais pour quelque grande idée dont la valeur dépasse sa personnalité chétive. Dans les jours de guerre, il n'appartient plus qu'à la Patrie. Le sang de ceux qui portent les armes, l'argent de ceux qui en possèdent, les bras de ceux qui peuvent travailler, tout doit lui être consacré. Pensez-y, jeunes gens, en partant pour ces longues vacances qui doivent rester laborieuses : vos forces, vos pensées, vos cœurs sont à la Patrie ; elle les réclame tout entiers.... — (*Lycée Carnot. Discours de M. Darlu, inspecteur général de l'Instruction publique.*)

On nous communique une charmante allocution adressée aux enfants de l'École primaire de la rue Blomet (XVe arrondissement)

par M. Burguet, directeur de l'intendance du camp retranché de Paris. La place nous manque pour la publier tout entière. Mais nous croyons que nos lecteurs seront heureux d'en trouver ici quelques extraits.

La France.

... Il faut penser à la Patrie, il faut l'aimer, comme font vos pères, comme ont fait vos ancêtres, d'un amour profond, ardent, exclusif. La France est belle. On vous a dit, en vous initiant aux premiers éléments de la Géographie, qu'elle est le séjour le plus riant, le plus varié, la contrée la plus attrayante et la plus riche qui puisse répandre ses bienfaits sur les enfants des hommes. Ses vieux poètes l'appelaient « la douce France », et parmi tous les peuples de la terre, parmi ceux-là mêmes qui se sont il y a un an dressés contre nous en ennemis farouches, il n'en est pas un qui ne connaisse et ne vante la beauté de la France. C'est pour ses grâces et pour ses richesses qu'elle est et fut toujours convoitée; c'est pour la garder à vous, mes enfants, que vos pères ont pris les armes et ont couru à la frontière. Plus tard, après la victoire, vous irez la parcourir, vos mains dans les mains des héros qui vous l'auront conservée, et vous la trouverez telle qu'on vous l'a décrite, et, la connaissant mieux, vous l'adorerez plus encore, la douce France, la Mère Patrie....

Nos institutrices.

... Pour remplacer vos maîtres absents, et guider, en lui souriant, votre intelligence qui s'éveille, vous avez eu toutes ces maîtresses bonnes et dévouées qui nous entourent aujourd'hui, ces vraies et vaillantes Françaises qu'on retrouve partout depuis la première heure, à l'hôpital, au chevet des blessés; dans toutes les œuvres de secours qu'elles ont organisées, qu'elles font vivre, qu'elles animent de leur activité que rien ne lasse, de leur confiance que rien ne trouble, de leur courage que rien n'altère; au foyer familial, parfois privé de tous ceux qui en paraissaient l'unique force, et qui demeure debout, grâce à elles; à l'École enfin, ou tout autre que des Français s'étonnerait de les

voir si simplement déployer tant de science et tant de douceur dans la tâche imprévue pour elles d'élever de jeunes hommes. Qu'il me soit permis de détourner un instant mes regards de vous pour apporter à ces vaillantes l'hommage de mon admiration et de mon respect. Et puis, croyez-moi, dans le temps très lointain dont je vous parlais tout à l'heure, parmi tant de visions douloureuses ou cruelles qu'aura laissées à vos imaginations naissantes la Guerre du Droit, ce sera un souvenir d'une émotion charmante que ces mois où les institutrices de France auront partout continué, attentives et maternelles, l'œuvre laissée inachevée par les maîtres partis au front....

L'Enseignement du français dans les écoles d'Alsace.

L'auteur de cette étude sur l'enseignement du français en Alsace-Lorraine, Mlle Emma Wust, a résumé dans ces pages l'expérience d'une vie entière. Elle a commencé des cours de français pour les petites filles de Strasbourg au lendemain même de l'annexion, dans une chambre du rez-de-chaussée de notre maison paternelle où nous avions passé ensemble les dures semaines du bombardement de Strasbourg, abrités derrière un rempart de matelas contre les éclats d'obus qui pleuvaient journellement dans la cour de notre demeure. — Elle avait dix-huit ans à ce moment. Aidée de trois amies de quinze à dix-sept ans, elle se mit à l'œuvre. Elle sentait d'instinct que, pour maintenir en Alsace le souvenir du passé et résister à l'emprise allemande, il fallait d'abord *entretenir parmi le peuple la connaissance du français. Elle se passionna pour cette tâche. Elle se découvrit pour l'enseignement une vocation profonde et innée. Elle trouva à l'École ce que d'autres trouvent au Couvent, à l'Hôpital, à l'Ouvroir, le but même de sa vie, une raison de se dévouer et de travailler.*

Son École, bien vite, se développa et prospéra, malgré les difficultés qu'elle rencontrait pour obtenir un local approprié, malgré les tracasseries de l'administration allemande qui, pendant

dix ans (1887 à 1897), réussit à interdire les cours. Elle savait susciter parmi ses amies les bonnes volontés nécessaires pour la seconder dans son entreprise. Elle avait l'art, surtout, de s'attacher ses petites élèves. Grâce à des miracles de patience et d'ingéniosité, grâce aussi à un labeur acharné, elle arrivait à assurer à ses fillettes, pendant toute l'année scolaire, jusqu'à cinq et six heures de cours par semaine. Chaque année elle réunissait son petit peuple d'enfants à deux grandes fêtes; une première fois en hiver, devant le sapin de Noël, où chacune trouvait quelques douceurs et de menus présents. Une seconde fois en été, à la veille des vacances, dans son grand jardin du Contades, où les fillettes venaient s'ébattre gaiement en plein air et assistaient à une comédie en français, écrite par Mlle Wust et représentée par les élèves les plus avancées. En 1887, au moment où elle fut fermée, l'école contenait 12 classes avec 300 élèves et 34 maîtresses. De 1897 à 1914, elle compta de nouveau chaque année entre 200 et 300 fillettes dirigées par une vingtaine de maîtresses et recevant chacune environ quatre heures par semaine. L'entrain des enfants allait toujours en grandissant. C'est en 1914 que Mlle Wust eut les élèves les plus fortes.

L'École où, pendant près de quarante ans, Mlle Wust a mené en Alsace le bon combat pour le français et le souvenir français, est fermée aujourd'hui. Elle ne se rouvrira pas, quoi qu'il arrive. Mais nous comptons fermement que son œuvre n'aura pas été vaine et que, bientôt, dans l'école publique française, nos petites Alsaciennes reprendront leurs leçons de français interrompues par la guerre. Et pendant que nos soldats, en Artois et en Champagne, en Lorraine et sur les pentes des Vosges, luttent pour la libération du territoire, depuis Lille et Maubeuge jusqu'à Metz et Strasbourg, Mlle Wust, tout en raccommodant le linge de nos blessés, profite de ses moments de loisir pour « préparer sa rentrée » comme elle l'a fait depuis tant d'années pendant les vacances : elle esquisse, cette fois, le plan d'études pour l'École de demain et rédige les livres dont elle aura besoin pour inaugurer son enseignement....

Puisse cette grande « rentrée » que l'Alsace attend depuis tant d'années, ne plus tarder trop longtemps!

HENRI LICHTENBERGER.

Obtenir que le plus vite possible le peuple d'Alsace parle le français, tel est le but premier que devra poursuivre l'enseignement primaire en Alsace. C'est en français que l'enfant doit faire connaissance des mots de *vérité*, *franchise*, *sagesse*, *justice*, *droit*, *liberté*, *démocratie*, *République*; c'est en francais que sa pensée naissante doit pénétrer les notions qu'ils contiennent.

On s'exagère beaucoup la difficulté qu'il y a d'enseigner le français à une classe qui n'en sait pas un mot. Une longue expérience m'a appris que c'est une tâche facile, à condition qu'on la commence par le bon bout.

Pour apprendre rapidement une langue, trois conditions sont nécessaires et suffisantes :

1° Vouloir l'apprendre.

2° L'entendre parler.

3° Être dans la nécessité de la parler.

La bonne volonté de l'enfant alsacien pour apprendre la langue de la Patrie, enfin retrouvée, ne fait aucun doute, mais une timidité native et la triste habitude d'avoir été opprimé pendant près d'un demi-siècle a produit chez l'Alsacien une certaine défiance de lui-même. Il faudra donc *avant tout* persuader à nos petits paysans, aux enfants de nos ouvriers qu'ils sont capables d'apprendre le français, c'est-à-dire de répéter correctement des mots français, des phrases françaises, et que rien ne les empêche de les retenir par cœur aussitôt qu'ils les ont entendus.

C'est à cinq ou six ans que l'enfant entre à l'école; dans les villes, il a déjà fréquenté l'école maternelle, mais au village il vient directement de la maison et ne *parle que patois*, il ne comprend même pas l'allemand.

De cinq à neuf ans, c'est-à-dire dans les classes enfantines ou préparatoires et surtout au *cours élémentaire*, je mettrais volontiers les enfants d'Alsace entre les mains d'institutrices du centre ou de l'est de la France ayant un bon accent, sachant ou ne

sachant pas l'allemand, et qui en tout cas ne l'emploieraient jamais dans leurs classes.

Je munirais les écoles d'Alsace d'une quantité de tableaux muraux et d'images, et même aussi de musées complets, et *six* fois par jour j'y ferais donner des demi-heures de leçons de vocabulaire qui seraient en même temps des leçons de choses. Ces demi-heures alterneraient avec des leçons de lecture, d'écriture, de grammaire, de travail manuel, de dessin, de récitation, de géographie, etc., qui seraient aussi d'une demi-heure chacune.

*
* *

Comment une jeune maîtresse ne sachant que le français entrera-t-elle en contact avec une classe de petits paysans ne parlant que leur expressif patois, vieille langue, proche parente de l'allemand des Niebelungen?

Elle entrera et dira : Bonjour, mes enfants!

Les enfants se lèveront et quelques voix répondront : *Ponchour*, *Moimoisselle!*

Elle sourira et répétera distinctement : « Bonjour, Mademoiselle » et le leur fera répéter en chœur plusieurs fois.

Alors, prenant un livre, elle dira : Voici *un livre*, puis : C'est *mon* livre. Elle montrera le livre d'un élève et dira : C'est le livre de Hans, de Jean. Voici *ton* livre, Jean! Marguerite, voici *votre* livre. Puis se tournant vers la classe et regardant Marguerite : C'est *son* livre. Enfin, reprenant le sien : C'est mon livre, etc.

Dès cette première leçon, elle montrera de même une plume, un crayon, un encrier, le tableau noir, la carte de France, la porte, la fenêtre, les bancs, les tables, ce qu'elle a sous les yeux.

Elle dira : La plume de la maîtresse, la plume de l'élève, en se désignant elle-même ou en montrant l'une des petites filles.

Les enfants répéteront en chœur, et aussi l'un après l'autre, les mots employés : C'est mon livre, c'est votre plume, etc.

Il est possible de tout enseigner directement sans l'aide

d'aucune autre langue. Chaque bébé apprend à parler sans qu'on lui explique ni lui traduise rien! Il apprend à parler en deux ou trois ans. Nous ne demandons pas à nos institutrices un travail impossible : qu'en trois ans, y employant six heures par jour, elles enseignent à leurs classes autant de mots qu'en sait un enfant intelligent de trois ans, et cela suffira.

Mais l'enfant qui apprend à parler répète sans cesse les sons qu'il entend. Souvent il les prononce sans les comprendre. Si le petit écolier alsacien fait de même, le mal n'est pas grand.

Pour la majorité des élèves, c'est par l'oreille que le mot entrera dans la mémoire; pour quelques-uns, les plus appliqués d'ordinaire, c'est aussi par l'œil et par la main [1].

*
* *

L'enseignement de la lecture à un enfant qui ne comprend pas le français n'offre pas plus de difficultés que cet enseignement dans n'importe quelle classe enfantine. Les mêmes méthodes y conviennent. Sous une image, qu'on peut reproduire sommairement au tableau noir, voici un mot que la maîtresse y a écrit. Elle le lit : *ro-se*. Elle efface l'image et le lit encore. L'enfant alsacien retiendra ce mot aussi vite qu'il retient le nom du voisin chez qui la mère l'envoie chercher du lait ou acheter du sel.

Ainsi, placés sous les images d'un livre de lecture gradué, les mots : rose, âne, joujou, feu, drapeau, fusil, lait, arbre, bonbon, lampe, croix, pain, bien, entreront au début de chaque leçon dans la mémoire des enfants, puis ils liront l'exercice syllabique qui les accompagne avec tout juste autant de facilité ou de peine (cela dépend et de la méthode et de l'élève) qu'un enfant français quelconque.

Si, pour beaucoup de petits Alsaciens, la prononciation de l'*s*, du *j* et du *v*, les sons *oi*, *on*, *oin*, etc., offrent quelque difficulté,

1. Avant 1870 l'enseignement du français à la salle d'asile se faisait en Alsace sur des tableaux. Je me suis longtemps servie du livre de leçons de choses qui les expliquait (Livre Siefert). C'est une méthode directe dont j'ai toujours obtenu d'excellents résultats.

la maîtresse devra les prononcer nettement et les répéter tant qu'il faudra, mais sans persécuter ceux des élèves qui n'arrivent pas, du premier coup, à la prononciation exacte du son français. Elle aura évidemment quelque peine à obtenir le son dans sa parfaite pureté, et la répétition en chœur ne sera pas aussi efficace qu'un simple et gracieux éloge adressé au premier enfant qui lira tout à fait bien : Le chat, la jatte; le toit, le doigt; la cave, le gâteau, le cadeau.

Il faudra que la jeune maîtresse, quoique ne sachant pas encore le patois (elle l'apprendra sans doute, au village, aussi vite que les enfants le français à l'école), se rende cependant compte que l'enfant rencontre dans la prononciation du français des difficultés réelles. Ainsi, en alsacien, il n'y a qu'une articulation intermédiaire entre B et P. Chez lui, l'enfant a toujours entendu prononcer avec la même consonne initiale *Paris* et *Berlin*. Le patois n'a ni T ni D, mais une seule consonne intermédiaire; il n'a ni J ni Z[1]. Toutes ces voyelles sont lourdes. Il faut que l'institutrice soit bien convaincue que les difficultés sont réelles, mais en même temps qu'elle se persuade, et persuade à ses élèves que sa méthode, sa patience et leur bonne volonté en deviendront victorieuses.

L'institutrice fera donc répéter souvent les sons qui n'ont pas d'analogue en patois : *in*, *oi*, etc., mais elle ne perdra pas son temps à expliquer le sens de certaines phrases du syllabaire. Il n'y a aucun mal à ce que les élèves lisent des syllabes ou des assemblages de lettres, voire de petites phrases, qu'ils ne comprennent pas. Il est nécessaire que l'enfant sache lire un nom, une adresse, prononcer distinctement un nom géographique à lui inconnu. Savoir lire peut précéder comprendre ce qu'on lit. Si, par exemple, sous une image un peu confuse, les élèves lisent correctement : « La rivière a débordé » et ne savent pas ce qu'ils ont lu, peu importe. En se promenant avec eux, la

1. Le *v* prend le son *f*, mais ceci pourrait être une faute de lecture venant de l'allemand, appris d'abord, ou en même temps. Se produira-t-elle si l'enfant apprend à lire le français en premier lieu ? J'en doute, car en patois l'Alsacien a parfaitement deux articulations à sa disposition. *Der Wind* (le vent) et *der Fiend* (l'ennemi) n'ont pas la même articulation initiale. Cependant presque personne en Alsace ne sait prononcer le mot *cave*, on dit : *caaf*.

maîtresse leur enseignera un jour le mot *rivière* et le mot *bord*. Quelquefois cependant, sans sortir de l'école, un simple geste pourra faire comprendre une phrase lue, par exemple : « La femme trait la vache ». Il y aura certainement une vache sur l'un des tableaux muraux, la maîtresse la montrera et un geste expliquera le verbe *traire*.

Aux leçons de choses qui précèdent la leçon de lecture, les noms communs qu'on doit lire peuvent s'enseigner d'avance sur des images ou bien en maniant l'objet lui-même. On fera toujours précéder les noms de leur article, car savoir le genre des mots français est une difficulté réelle pour l'enfant parlant un patois dérivé de l'allemand. On dira : le soleil, la lune, le tableau, la table.

Le verbe s'enseignera à l'aide de mouvements. La maîtresse, ouvrant la porte, dit : J'entre. Elle fait entrer un enfant et lui fait répéter : J'entre. Puis elle dit : Tu entres [1]. Elle le prend par la main et dit : Nous entrons, et fait dire à la classe : Vous entrez, il entre, elle entre, ils entrent, elles entrent.

Le verbe sera su plus vite que les pronoms, mais ceux-ci reparaîtront avec un autre verbe. Plus tard on écrira les verbes. Alors seulement ils seront bien sus.

Un livre fait exprès pour les petits enfants d'Alsace, livre terminé par un vocabulaire destiné surtout aux parents, livre court et dont il existerait pour les maîtres une édition spéciale avec remarques pédagogiques, faciliterait l'enseignement en l'unifiant [2].

Je crois que l'enfant alsacien, très généralement appliqué et attentif, malgré la peine qu'il aura à prononcer certaines syllabes, saura lire dans le même temps que n'importe quel enfant français. Mais il ne comprendra pas le journal dont il ferait, par exemple, la lecture à son grand-père. Ceci ne viendra que peu à peu.

La méthode directe ne va que lentement aux idées abstraites; mais il est raisonnable, pour une langue que l'on doit savoir très bien, pour la langue dans laquelle il est désirable qu'on apprenne à penser, que l'on commence par connaître les termes concrets et que l'on passe du sens propre au sens figuré. Il est désirable

1. Pour enseigner un temps de verbe, elle tutoiera l'enfant, mais elle lui dira *vous* d'une façon générale. Il vaut mieux qu'un enfant peu doué dise à tout le monde « S'il vous plaît », que « S'il te plaît », etc.

2. Je suis en train de composer le syllabaire que j'avais toujours désiré employer pour nos élèves. Il paraîtra sous peu.

qu'en Alsace, les idées françaises pénètrent les âmes d'enfants avec leur vêtement naturel, le terme français.

Prenons, par exemple, les adjectifs. Ceux qui indiquent des couleurs et des formes s'ajouteront comme épithètes à un nom. Il sera très utile d'enseigner les noms de couleur sans traduction, car en allemand le lilas et la violette sont bleus comme le myosotis et le bluet. Dans toutes les écoles maternelles, on enseigne avec des images ou des objets les couleurs et les formes : bleu, blanc, rouge, sur le drapeau; rond, sur le ballon, etc. On fera de même au cours élémentaire en Alsace.

Pour les qualités, l'adjectif sera employé au moment opportun comme s'il était su. Le mot *sage* paraîtra accompagné de l'impératif : « Soyez *sages* » ou avec le passé et un sourire : « Vous avez été sages », et sera certes mieux compris que si on le traduisait par des termes patois qui n'en sont nullement les équivalents.

Il faut se rendre compte qu'en entrant à l'école, l'enfant alsacien ne sait pas du tout l'allemand, et qu'aller s'embarrasser de l'allemand pour lui enseigner le français serait tout simplement absurde. Mieux vaudrait mille fois traduire, par-ci par-là, un terme français en patois [1].

Au XVIIIe et au XIXe siècle, le patois alsacien s'est enrichi d'un nombre considérable de mots français que les grands-parents emploient encore avec une prédilection marquée. On connaît l'anecdote de l'Allemand demandant à une vieille Alsacienne : *Ein Regenschirm* (un parapluie). Elle ne le comprit pas, et, quand il se fut expliqué par geste, elle s'écria : *Um Gottes Wille worum rede Sie denn nit ditsch un saue Sie e parapli*? (Au nom du Ciel, pourquoi ne parlez-vous pas allemand et ne dites-vous pas un parapluie?) — A la campagne on dit à l'enfant qui sanglote : *Plère dor nit*. L'enfant comprendra tout aussi bien « Ne *pleure* pas » que « *Weine nicht* ».

*
* *

Au bout de peu de mois, l'enfant saura lire tous les assemblages de lettres, il comprendra beaucoup de noms communs,

1. Du reste les élèves les plus intelligents ayant compris une explication française se traduiront toujours le terme. Si la discipline laisse à désirer, ils le murmureront à l'oreille de leurs voisins; si elle est bonne, c'est à la récréation qu'ils diront : Avez-vous compris? *Vivant* veut dire *lewendig*.

quelques verbes, et saura répéter un assez grand nombre de phrases complètes qu'il détaillera assez mal, comme le font en général les petits enfants. Il pourra lui arriver de dire : J'apprends mon *aleçon* au lieu de « ma leçon ». Il dira : Je suis été à Strasbourg. Ces fautes-là se corrigeront par l'écriture.

Dès le premier jour de classe, une part de ce qui aura été nommé sera lue et écrite. Écrire sera le grand repos et pour l'enfant et pour la maîtresse. Ah! je ne crains pas qu'on n'écrive pas assez!

Les petits enfants alsaciens, ne sachant pas écrire l'allemand, apprendront à faire les lettres françaises et les premières copies aussi vite et tout à fait de la même manière que les enfants de n'importe quelle autre région de la France. Ceux qui savent bien écrire l'allemand ne mettront que deux ou trois jours à bien faire les minuscules françaises.

Il y aura forcément un certain nombre d'enfants qui sauront écrire sans faute des mots déjà lus mais non compris. Ceux-là ont la bosse de l'orthographe usuelle. Ils finiront par apprendre le sens de ce qu'ils écrivent correctement, n'en doutez pas!

Il existe de petites grammaires enfantines illustrées, et des cours élémentaires complets, illustrés aussi, que l'on pourrait fort bien employer en Alsace, et, dans le livre à faire pour les écoles d'Alsace, on se servira exactement des mêmes procédés pour faire entrer dans les esprits les notions de masculin et féminin, singulier et pluriel; les personnes des verbes. On mettra d'ingénieuses images au haut de chaque règle. Bien qu'il parle tout à fait correctement son patois, le petit paysan comme l'enfant d'ouvrier n'a jamais rencontré ces notions : genre, nombre[1], personne, mode.

Les traduire même à des enfants de dix à douze ans ayant fréquenté les écoles primaires allemandes ne m'a jamais avancée d'une ligne : les deux mots, le français et l'allemand, se couvraient, mais n'offraient nul sens à l'esprit. J'ai toujours dû finir par où il eût mieux valu commencer, par expliquer la grammaire

1. Le mot *nombre* s'emploiera à la leçon d'arithmétique *avant* d'être prononcé à la leçon de grammaire.

française en français, en employant des mots déjà sus ou préalablement expliqués. Certains termes qui devront se présenter à la leçon de grammaire seront enseignés par la leçon de choses qui la précède immédiatement. *Plus* et *plusieurs* devront être compris avant qu'on enseigne *pluriel*, et *femme* avant *féminin*. Il faut du bon sens à celui qui enseigne; il lui faut de l'altruisme, il doit savoir se mettre à la place de celui qui l'écoute. La méthode directe, plus que toute autre, oblige le maître à bien ordonner ses leçons, et c'est, pour le dire en passant, un des grands mérites de cette méthode : elle ne peut conduire que du connu à l'inconnu, du simple au composé, du concret à l'abstrait.

*
* *

On a appris des mots, on les a lus, on les a copiés sur son livre ou sur le tableau, ce jour même on peut les écrire sous la dictée [1]. Le livre de classe, bien entendu, renferme une méthode d'écriture en caractères cursifs, laquelle est combinée avec la méthode de lecture.

Il n'est pas nécessaire que tous les mots enseignés oralement sur les tableaux soient lus le même jour. On fera lire *plume* avant crayon. On écrira *âne* avant *cheval*, les lettres à boucles ne paraissant dans la plupart des méthodes qu'après les *u*, *n*, *m*. Par contre, on évitera la confusion entre *p*, *q* en faisant écrire le *p* avant d'enseigner la lecture de *qui*, *que*, *quoi*, etc., etc.

Tout l'enseignement doit se tenir, chaque leçon s'appuyant sur une autre leçon, et cependant la méthode d'écriture graduée, la méthode rationnelle de lecture, l'ordre logique en grammaire peuvent être respectés [2]. Ce qui est souple, ce qui encadre, prépare et soutient tout le reste, c'est l'enseignement du vocabulaire, la leçon de choses. L'École maternelle, le jardin d'enfants, la classe préparatoire donneront ce même enseignement, sans

1. En Alsace le mot pour être su, exigeant un peu plus de temps que dans les pays où l'enfant parle un français pur, peut s'imprimer dans la mémoire par la lecture et l'écriture. L'orthographe entrera dans l'œil et dans la main en même temps que le son dans l'oreille et ainsi un peu de temps sera regagné.

2. Un bon livre complet est dificile à faire : mais il facilitera bien l'enseignement. L'ordre est chose essentielle dans toute instruction.

cependant le rendre inutile au cours élémentaire de sept à neuf ans.

Ce cours élémentaire me paraît devoir devenir *immédiatement*, et rester toujours, le véritable sanctuaire du français dans les écoles d'Alsace.

*
* *

Dès le premier jour de classe, on pourra commencer en français la leçon de calcul avec tous les enfants au-dessous de dix ans. On enseignera aux écoliers à compter jusqu'à dix en avant, en arrière, puis deux par deux, trois par trois. On comptera des *pierres*, des *feuilles*, des *marrons*, des *noix*, des *sous* et surtout les *doigts*[1]. Tous ces noms s'apprendront sans effort, en passant. Mais l'*attention* ne devra se porter que sur les nombres. Il ne faut pas qu'à la leçon d'arithmétique la bonne prononciation reste l'unique objectif du maître. Il corrigera l'élève qui dirait : *Vi zou* au lieu de *huit sous*; il continuera à prononcer nettement lui-même, mais sans avoir l'air d'attacher aucune importance à la faute, et enchanté que l'élève sache que cinq et trois font huit, et le sache instantanément. Seulement, il se souviendra de la faute, et, à une prochaine leçon de lecture, c'est à cet enfant qu'il fera lire l'*s* initial : *son sou*. A une autre leçon, il lui fera lire : *Lui*, *suie*, *huit*. Il faut que tout l'enseignement se tienne, mais il ne faut pas essayer d'enseigner tout à la fois. Il y a beaucoup de maîtres qui sont cause des distractions de leurs élèves. J'en ai vu, qui, inattentifs eux-mêmes, s'indignaient de la distraction de leurs élèves. La concentration de la pensée sur l'objet de la leçon est contagieuse comme la peur et le courage. La maîtresse de chant, qui veut obtenir une note pure, l'obtiendra du chœur le plus nombreux, à condition de le vouloir assez fort et assez longtemps.

Mais revenons à notre leçon d'arithmétique. Le livret n'est pas plus difficile à apprendre dans une langue que dans une autre, mais il est difficile et oiseux de le bien savoir dans deux langues,

1. L'enfant doit compter aux doigts : l'index doit être *deux*, l'annulaire *quatre* dans l'esprit du petit enfant. Cela n'empêchera nullement le calcul mental rapide, au contraire.

et c'est pourquoi on devrait, dans nos écoles d'Alsace, faire calculer en français les petits enfants au-dessous de dix ans, mais laisser ceux de dix à treize ans chiffrer en allemand, au moins jusqu'au passage des élèves du cours élémentaire dans le cours moyen. Quand on arrivera aux problèmes, les mots employés dans les données seront déjà sus. Rien de plus simple d'ailleurs que de préparer la leçon de calcul à la leçon de vocabulaire qui la précède immédiatement.

*
* *

Quoique dans une récitation, dans un petit chant, tout ne puisse être compris par des enfants n'ayant aucune connaissance de la langue, dès le premier matin, entre dix et onze heures, après une leçon de vocabulaire préparant les noms communs de la petite strophe et le verbe principal, je ferais réciter et, si le temps le permettait, chanter même quatre vers.

La récitation est le meilleur exercice d'assouplissement des organes. A ce moment, rien ne doit distraire l'enfant de la préoccupation de reproduire avec une parfaite pureté le son entendu. En général, l'enfant alsacien est bien doué musicalement; une strophe rimée à lignes courtes sera très vite sue par tous; elle le sera, malgré tous les efforts du maître, et même s'il la traduit fort bien, *avant* d'avoir été parfaitement comprise.

En rentrant chez lui l'enfant la récitera, et, si le texte présente quelque intérêt, s'il est plaisant, il amusera le grand-père qui le répétera, lui aussi, et on le traduira pour les parents. Le lendemain, l'enfant prononcera les vers beaucoup moins bien que la veille. Il faudra corriger les fautes, insister sur la prononciation, détailler les mots, faire montrer de nouveau *la tourelle*, *le clocher*, *l'hirondelle*, *le nid*, *l'aile*. Il conviendra de faire réciter les quatre vers à chaque élève une ou deux fois.

Pour les petites fables, il faudra bien faire mettre le ton, car le ton et la mimique aident à faire comprendre mieux qu'aucune traduction. Le ton atteint les sources de la pensée et du sentiment : il atteint l'âme. On fera réciter de petits dialogues, de petites scènes. Tout cela, c'est parler et faire parler. Or, *bien* parler le français aux enfants d'Alsace, c'est ce qu'il faut;

c'est leur enseigner ce qu'ils doivent apprendre : notre langue française.

Que l'institutrice qui, la première, parle le français à nos enfants, le parle bien, qu'elle soit aimable, raisonnable, généreuse, qu'elle soit la personnification même de la France revenue dans chacun de nos villages !

*
* *

Le travail manuel aussi sera une leçon de français, car les élèves y nommeront : le fil, l'aiguille, le mouchoir. Elles diront : Je couds, nous cousons; j'enfile, nous enfilons. Et quand, un jour, un verbe français désignera une action que l'enfant n'avait jamais faite auparavant, par exemple : Je marque le mouchoir, je surfile la couture, alors la petite fille aura une pensée française non traduite dans son esprit et, ce jour-là, chez elle, ce n'est plus en patois, c'est *en français* qu'elle se souviendra d'un acte [1].

Quand l'enfant saura en français beaucoup plus de noms de choses, beaucoup plus d'adjectifs et de verbes qu'en patois, le français sera sa langue, la seule par exemple dans laquelle il saura lire les nombres, nommer les figures géométriques [2], les parties de la fleur, les noms de plantes exotiques, ceux de certaines pierres, etc. C'est à cela qu'il convient d'arriver *avant*, si possible, de commencer à enseigner l'allemand au petit Alsacien.

Contrairement à ce qui se faisait avant 1870, je suis d'avis de ne pas faire commencer l'allemand à l'enfant avant qu'il sache lire le français et le comprenne un peu. Mais à partir de 8 ou 9 ans, comme avant 1870, je donnerais une heure d'allemand par

1. Il ne faut pas craindre, aux leçons de calcul, de dessin, d'écriture, de couture, d'employer et de faire répéter les verbes irréguliers dont on a besoin pour s'entendre. Cela n'empêchera nullement de donner une leçon de verbe où tout se suivra régulièrement. A mon sens, on ne recommencera à apprendre ni le verbe être ni le verbe avoir, mais un verbe (ou les temps principaux d'un verbe) régulier de la 1re conjugaison, présent et passé composé d'abord. *Avoir* se trouvera presque su quand le verbe aimer pourra être récité sans faute. Alors on le fera apprendre. On remettra *être* pour un peu plus tard, afin d'éviter les confusions.

2. A la leçon de dessin, on ne nommera qu'en français la circonférence, le diamètre, l'angle, le triangle, etc.

jour aux petits Alsaciens. Trois de ces cinq leçons seraient consacrées à traduire de français en allemand ce que l'enfant apprend d'essentiel. Cette traduction aurait le grand avantage de mettre l'enfant à même de raconter à son père ce qu'enseigne l'école française, et ainsi des notions utiles d'histoire, d'enseignement civique, de science pratique se répandraient au village.

*
* *

L'enseignement de la géographie se confondra au début avec certaines leçons de choses. Il se donnera volontiers en plein air. On ira en se promenant voir la rivière, la montagne, le village, la ville, un confluent, une île, un lac. On apprendra sur le pont à montrer la rive gauche, la rive droite, dans la cour de l'école on désignera exactement l'est, l'ouest, le nord, le sud.

Les jours de pluie ou après la promenade, on reverra sur une carte locale : la ville, la rivière, la chaîne de montagnes. Plus tard, sur une carte d'échelle plus réduite, on retrouvera l'Ill. On la suivra jusqu'au Rhin. On apprendra le nom des villes bâties sur la rivière. Bientôt on retrouvera sur la carte de France, plus tard sur la carte d'Europe, la petite partie étudiée.

La maîtresse pourra raconter certaines choses aux enfants, mais elle devra d'abord faire connaître les mots dont son récit sera formé. L'enseignement géologique et descriptif, l'essentiel en géographie, en sera fort ralenti, tandis que la nomenclature sera apprise aussi facilement que partout ailleurs : fleuves et affluents, départements et chefs-lieux, pays et capitales. L'enfant qui, de bonne heure, saura bien lire, les apprendra aisément tout seul chez lui, dans son livre ou sur sa petite carte. Et, bien savoir les noms est une avance pour plus tard, cela donnera au maître du cours moyen le temps de raconter au lieu de toujours faire réciter. Qu'on se serve de l'excellente mémoire des petits, pour faire apprendre mots et noms, on cultivera l'intelligence quand le vocabulaire sera connu.

A Strasbourg, l'enfant d'ouvrier est très studieux. En voici un exemple authentique. Les autorités allemandes nous obligèrent d'un jour à l'autre à fermer une classe de petites filles dont les aînées avaient neuf ans et qui venaient le jeudi matin apprendre le français, tout en fréquentant l'école allemande les autres jours.

Ces trente élèves savaient lire, mais ne parlaient pas encore couramment le français. Je leur annonçai, les larmes aux yeux, que nos leçons étaient suspendues, mais qu'on nous avait concédé qu'à onze ans elles pourraient revenir à nos cours. Je m'attendais à des pleurs. Non. Toutes ces petites personnes se mirent à parler chacune pour elle-même. La discipline eût exigé que j'imposasse silence, mais la curiosité parla trop haut en moi. J'écoutai. L'une disait : Ah! *ils* ne veulent pas que j'apprenne le français, grand-papa me l'enseignera. L'autre : Ma marraine sait le français, j'irai lire avec elle. Une troisième : Peut-être que la demoiselle qui demeure au premier dans notre maison me donnera des leçons. Une toute petite, parlant à la cantonade, disait : Je garderai mon livre et j'apprendrai toute seule. Ce serment fut tenu. Je dis aux élèves de revenir chacune la veille de son onzième anniversaire. Les trente élèves revinrent — il y en avait de sept ans — : deux avaient oublié ce que nous leur avions enseigné, cinq n'avaient pas avancé; toutes les autres avaient fait des progrès, quelques-unes étaient arrivées dans leurs livres aussi loin que si je leur eusse donné moi-même une leçon chaque semaine.

Dans les villes, les parents tiennent beaucoup à l'instruction pour leurs enfants, et, même quand ils ne peuvent surveiller, faute de savoir, les devoirs de leurs enfants, au moins leur laissent-ils le temps de les faire et exigent-ils que les cahiers soient bien tenus. La maison aide le maître en Alsace, peut-être plus qu'ailleurs.

*
* *

Que deviendra, dans ce cours élémentaire, l'enseignement de l'histoire de France? L'histoire attendra que les mots indispensables pour raconter soient sus. Le conte de fées précédera l'histoire.

Cependant, vers la fin de la seconde année, à l'enfant de huit ou neuf ans, un jour, au lieu du tableau représentant quadrupèdes ou oiseaux, on fera voir sur le premier tableau d'histoire de France, le Gaulois chevelu, le menhir, le gui, on lui montrera la Gaule sur la carte d'Europe déjà étudiée. Il est raisonnable que l'enseignement de la géographie précède l'enseignement historique.

Un autre jour, dans une promenade, on ira voir un vieux château en ruines. On apprendra les mots : donjon, puits, cheminée, balcon, créneaux, mâchicoulis, etc. Au retour, on montrera sur des images le chevalier, la châtelaine, l'épée, l'armure. Les tableaux d'histoire représentant le moyen âge serviront à des leçons de vocabulaire, sinon d'histoire. Le maître du cours élémentaire aura accompli sa tâche s'il a mis ses élèves à même de comprendre une première leçon d'histoire quand ils passeront au cours moyen.

*
* *

Et comment enseignera-t-on la morale dans ces cours enfantins, préparatoires, élémentaires, à nos petits enfants de cinq à neuf ans? Je pense qu'on ne l'enseignera pas à des heures spéciales. Mais si la morale ne trouve pas sa place au tableau des leçons, elle sera *constamment* la grande préoccupation du maître : elle sera le centre de son effort. Il aura l'occasion d'enseigner tous les mots nécessaires à son successeur du cours moyen; il trouvera une méthode directe pour l'enseignement de la morale.

Le mot *dissipé* sera appliqué à l'élève joueur et inattentif; le mot *paresseux* apparaîtra le jour où un devoir fait paresseusement aura été corrigé. Le mot *distrait* quand, par inattention, une réponse sue n'aura pas été donnée. La maîtresse constatant que Pierre n'a pas écouté la question faite, dira : Pierre a été *distrait*. Qu'a été Pierre? *Distrait*. La classe répétera : Pierre a été *distrait*. L'institutrice aidera Pierre à dire : « Je ne serai plus *distrait*. » Elle pourra ajouter : Évitons la *distraction* et continuons notre leçon.

La maîtresse obtiendra que les enfants aient les mains propres et que la salle soit bien rangée, avant d'avoir pu donner, en français, une leçon sur la propreté et sur l'ordre. Elle exigera la politesse dans tous les actes et les paroles de ses élèves. Elle combattra tout mensonge, toute tromperie avant de pouvoir raconter « les suites fâcheuses d'un mensonge ».

Ne pas pouvoir « raconter » sera la grande privation pour la maîtresse durant les premiers mois. Faire cesser cette privation dépendra de son talent personnel. Dans les villes et les bourgs il y aura dans chaque classe quelques enfants comprenant le

français. Si la maîtresse dit une anecdote qu'eux seuls comprennent, elle peut compter qu'à la récréation ils la rediront en patois à leurs compagnons. A l'école, ces enfants, déjà en possession d'un vocabulaire un peu plus complet, feront le trait d'union entre la jeune Française et sa classe; ils seront, au village, les répétiteurs de leurs petits condisciples.

*
* *

A neuf ans, ou, si ce n'est à neuf ans, à dix certainement, l'enfant alsacien saura lire, il comprendra un récit simple, il aura quelques notions de grammaire, connaîtra les noms, les adjectifs, les pronoms, les verbes, les mots invariables. Il conjuguera les verbes réguliers et quelques verbes irréguliers, il fera des dictées, des analyses, de petites compositions, récitera de la prose et des vers, chantera en français, aura vu tout le programme de travail manuel, saura en calcul les quatre règles, aura tracé des lignes, des angles, des rosaces, aura dessiné des feuilles et des objets divers, connaîtra des plantes, des pierres, des bêtes, aura quelques notions de géographie, saura les départements et les chefs-lieux, enfin se trouvera capable de profiter d'un Cours moyen ayant à peu près le même programme que celui des écoles primaires francaises, mais où la lecture expliquée devra tenir une place considérable.

C'est à ce cours moyen qu'on donnera aux petits Alsaciens la notion même de *France*. On leur enseignera les proverbes et les dictons les plus usités, des chansons françaises, de l'histoire de France, de la morale. On insistera sur l'enseignement civique. On fera d'eux des citoyens ayant non seulement dans leur cœur et leur sang l'amour de la France, mais connaissant notre pays dans son passé et son présent; des citoyens français capables de concourir avec les Bretons, les Provençaux, les Parisiens à lui préparer un avenir digne d'elle; de libres citoyens prêts à tous les dévouements pour la Patrie si longtemps absente à leurs foyers, si amèrement regrettée, enfin retrouvée au prix de quels efforts et de quels héroïsmes!

*
* *

Si enseigner une langue est une œuvre utile, si enseigner le français en Alsace est l'œuvre nécessaire et sainte, extirper un

patois est une entreprise à la fois blâmable et vaine — et s'attaquer à notre patois alsacien serait la plus fâcheuse erreur et, pour dire toute ma pensée, un acte d'une noire ingratitude!

Savoir deux langues ou même une langue et un patois d'origine différente de la langue, est très certainement un enrichissement pour la pensée. J'accorde que l'enfant de dix ans, ne parlant que français, sait sans contredit plus de mots français que celui qui a deux langues à sa disposition. Mais quels mots de plus sait-il? Généralement des synonymes. Or le mot de la langue étrangère est aussi une sorte de synonyme. Mais à côté des mots il y a les formes de langages — la construction. Chez celui qui sait deux langues elle est plus consciente. La version[1] rendra l'enfant attentif à certaines difficultés, au pourquoi de certaines règles, qui resteront pour celui qui ne sait que sa langue des chinoiseries sans intérêt. La comparaison de deux langues produit un éveil de la curiosité très favorable à l'enseignement. Le patois alsacien a conservé les cas dans les noms communs; ces cas donnent la sensation du sujet et du complément et facilitent l'étude de nos pronoms personnels.

Chaque langue a quelques mots pénétrants dont on saisit peut-être mieux la beauté quand on s'aperçoit qu'ils manquent dans l'autre langue. Un maître intelligent tirera grand parti de ce que le mot *poli* est intraduisible, car *höflich* c'est proprement courtois — et *salonfähig*[2] n'est pas synonyme de poli. Ce n'est pas seulement à la cour ou au salon que le petit Alsacien français devra être poli. Et souvent l'instituteur reviendra à ce mot *devoir* qui se dit et de ce que l'enfant écrit chez lui dans son cahier et du dévouement du militaire à sa Patrie; *devoir* : ce qui doit être fait. Le verbe devoir aussi qu'il faut traduire de façons si diverses est un intéressant sujet de réflexions morales. Et cette préposition *chez* qui sert à traduire l'intraduisible d'*heim* dans le sens de *home*; *chez nous* qui désigne et la chaumière et le village.

Les notions morales se font pénétrantes par la traduction et

---

1. La version d'allemand en français ne sera enseignée qu'au cours supérieur, quand l'enfant saura un peu les deux langues.

2. Exactement « capables de fréquenter un salon ». Certains professeurs allemands au gymnase de Strasbourg disaient à leurs élèves « Ach! ach! Ihr seid nicht salonfähig. »

c'est à la leçon de morale que le patois alsacien pourrait le plus longtemps être permis au maître alsacien, parce que la morale doit pénétrer la vie de la maison comme celle de l'école.

La version du latin en français est peut-être l'exercice par excellence pour cultiver la logique du petit lycéen français. Qui sait si « la clarté française » ne lui est pas due en partie? Dans les écoles secondaires, certes, nous n'en ferons pas fi, pour l'enseignement du français autant que du latin. Je crois bien qu'une part de sa valeur éducative pourra pénétrer à l'école primaire d'une contrée où chaque enfant sait deux langues.

Mais il y a encore autre chose que peut-être les Français de Paris ou du Centre auront quelque peine à comprendre, mais que tout Alsacien ou fils d'Alsaciens sentira en revenant en Alsace. C'est que notre patois a été l'arme de notre résistance. C'est en patois que chaque Alsacien un jour, dans une indignation sans bornes, s'est écrié : « *Ich bin ken Schwob* — Je ne suis pas un Boche. » La première fois peut-être, tout petit, à l'école, lorsque le maître prussien l'incitait à *rapporter* ce que son voisin faisait en cachette, « *Ich bin ken Schwob* » signifia : Je ne suis pas un cafard. Un autre jour (ce fut quand le maître le battit) il y eut chez le petit Alsacien une telle révolte, un tel désir de ne céder jamais, une telle indignation, que l'écolier se sentit différent de ce peuple où les officiers donnent des coups de pied à leurs soldats.

Chaque fois qu'un acte du maître le révoltait, l'enfant, en rentrant, le racontait, et c'est en patois que le grand-père, ancien soldat de Napoléon, disait : « *Du hesch halt francesch Blüt in dir.* C'est le sang francais qui parle en toi. »

C'est en patois qu'on riait de ces lourdauds de conquérants. C'est en patois qu'encore aujourd'hui on se raconte les nouvelles de France et qu'on se dit, les yeux brillants : « *Unser*[1] *Joffre.* » C'est en patois qu'en passant devant la grande statue de l'empereur d'Allemagne, dont le cheval regarde le Rhin, on dit en souriant : « *Der rit furt.* Celui-ci s'en va. »

Non, non, il n'est pas à extirper, notre patois! Nous tous, Alsaciens établis en France et nos enfants et petits-enfants, nous

1. Notre Joffre.

nous faisons une joie de le parler de nouveau sur la rive française du Rhin, et de répéter avec nos frères délivrés les vieilles chansons d'Alsace. Certes, nous ne ferons pas faute de semer nos discours les plus patriotiques de quelques mots patois, de ces mots expressifs que les Allemands ne comprennent pas et par lesquels, souvent, nous nous sommes reconnus : « *E güter Elsaesser bin ich, e echter Strosburjer ken hergelofener Schwob.* Je suis un vrai Alsacien, un Strasbourgeois authentique, je ne suis pas un Boche accouru on ne sait d'où. »

L'Alsacien, qui pour servir la France a cru devoir aller vivre en France en attendant la revanche, mais qui, à Paris, à Lyon ou ailleurs, n'a pu s'empêcher d'inculquer à ses enfants le regret de l'Alsace perdue, me semble, lui et surtout ses fils, désigné pour occuper bien des places en Alsace.

On lui adjoindra les Alsaciens fidèles demeurés au pays et qui par un héroïque effort de volonté savent encore le français. Peu à peu les Alsaciens restés chez eux, leurs enfants et les enfants de ceux qui reviendront se fixer dans la province de leurs pères, ne seront plus qu'un seul peuple. Lors du premier revoir, les anciens optants revenus diront à quelque vieux paysan assis devant sa porte : *Wie geht's?* Et le bon vieux répondra en français : « *Maintenant* ça va bien. »

Pas de persécution en Alsace ni contre la vieille langue, ni contre les vieux usages! *Liberté* : c'est de liberté que ceux qui en ont été privés quarante-quatre ans, ont soif. Donnez-leur à boire. Qu'être Français soit en Alsace synonyme de jouir en liberté du droit commun, et peut-être même de certaines faveurs, de celles qu'ont les mères pour les enfants que la guerre a longtemps retenus loin du foyer.

E. Wust.

En pays envahi.

La narration qu'on va lire a été écrite par une jeune fille, élève d'École normale. Nous n'y avons rien retouché, parce qu'on sent bien que rien n'y a été ajouté à la réalité; on devine même, à travers les lignes, combien cette réalité passe non seulement nos facultés d'expression mais encore nos facultés d'émotion. Le lecteur, en l'achevant, pensera peut-être comme nous que ce récit est de ceux qui font le mieux mesurer le crime inexpiable des auteurs de la guerre.

F. Pécaut.

Vigneulles au début de la guerre.

Vigneulles, mon village natal, est situé au pied de l'éperon d'Hattonchâtel, le point culminant des Hauts-de-Meuse. A l'ouest, les horizons du village sont fermés par les Côtes de Meuse qui forment là comme un arc de cercle; à l'est, du côté de la frontière s'étend la Woëvre. Un rideau de bois touffu entoure le village sauf vers l'ouest où s'ouvre par la vallée de la Crëue la fameuse trouée de Spada. Une grande rue où viennent aboutir quelques ruelles s'allonge d'est en ouest; elle se continue, toute droite, vers la frontière distante d'une vingtaine de kilomètres tandis que du côté de Saint-Mihiel, une route tortueuse et accidentée lui fait suite. Vigneulles comptait, au début de la guerre, 811 habitants, cultivateurs et vignerons presque tous aisés. C'était un chef-lieu de canton que desservait une gare de la ligne de Montmédy à Commercy.

A cause de son importance stratégique, au pied de l'éperon d'Hattonchâtel et à l'entrée de la trouée de Spada, Vigneulles fut, dès le début de la guerre, occupé par de nombreuses troupes et défendu par une forte artillerie installée sur les hauteurs voisines. Des tranchées furent creusées en avant du village et sur les pentes des collines, le cimetière fut fortement organisé.

Un État-Major s'y installa, l'état de siège fut déclaré : les habitants durent présenter leurs « laisser-passer » aux sentinelles et supprimer dès 8 heures du soir toutes lumières. Cependant la vie se poursuivit de façon à peu près normale. On s'habitua vite à la société des militaires, si gais que l'on se serait à peine cru en guerre. Les femmes et les jeunes filles se réunirent chaque jour à l'école pour préparer le linge nécessaire aux trois hôpitaux qui allaient s'ouvrir. On rentra les récoltes comme chaque année.

Mais, pendant la dernière semaine d'août, les soldats français se firent moins nombreux, beaucoup se dirigèrent vers Étain et Souilly, et le dimanche 30 août il ne restait plus un militaire au village, plus une pièce de canon sur les côtes. Alors la population commença à s'inquiéter, on se mit à discuter : quelques-uns se croient abandonnés tandis que d'autres se rassurent en pensant que la Poste et les gendarmes sont toujours là. Le dimanche 6 septembre, vers neuf heures et demie du matin, j'entendis une rumeur inquiétante dans la rue et des voisins, à la mine effarée, m'apprirent que des Allemands étaient signalés, à moins de 1 500 mètres du village, près de la « baraque du cantonnier ». Les gendarmes, carabine à la main, coururent s'embusquer dans le cimetière; une décharge maladroite de l'un d'eux blessa un de ses camarades, mais fit rebrousser chemin aux Allemands. Cette alerte effraya bien des gens qui songèrent à fuir. Ce même jour, vers cinq heures du soir, alors que ma famille et moi prenions le frais sur le pas de la porte, nous apercevons un rassemblement à l'extrémité du village. Mon frère, curieux, prend sa bicyclette et va aux nouvelles. Là, on discute; les uns prétendent qu'une patrouille de dragons français s'avance, les autres assurent que ce sont des Allemands. Les cavaliers approchent toujours, la pointe des casques se dessine et les gens effrayés rentrent au logis, sans mot dire. Mon frère revient à toute vitesse, ma mère et moi fermons portes et volets et, consternés, nous guettons l'arrivée de l'ennemi.

Le temps est calme, l'air est lourd. Dans le village aux rues désertes trois cavaliers, des jeunes gens de dix-huit à vingt ans, s'avancent lentement, la carabine au poing, la lance au côté. Ils regardent à droite, à gauche, avec inquiétude, vont jusqu'au bout

de la grand'rue, tournent bride et redescendent le village, toujours à la même allure, sous les yeux des habitants, cachés derrière leurs vitres. Arrivés près du cimetière ils mettent leur monture au galop, comme s'ils craignaient là quelques pièges. Ma mère et moi avions assisté à ce spectacle sans mot dire, les larmes aux yeux. Nous ne pouvions comprendre comment trois tout jeunes gens avaient pu nous faire une telle impression. Cette nuit-là, les Allemands occupèrent Hattonville, Saint-Maurice, Heudicourt. Au petit jour, beaucoup de cultivateurs emmenèrent leur bétail vers la rive gauche de la Meuse. Mon frère partit avec eux pour Marbotte, près de Saint-Mihiel, avec nos bêtes à cornes.

Première occupation allemande.

Les Allemands n'occupèrent pas Vigneulles à proprement parler du 6 au 13 septembre. Les extrémités du village furent gardées, et, de temps en temps, des patrouilles parcoururent les rues. Elles entraient n'importe où et demandaient du pain, du vin, du jambon surtout. Il me fallut goûter le vin que je dus leur donner pour leur prouver qu'il n'était pas empoisonné. Une fois, le Maire fut contraint à passer la nuit au milieu des ennemis pour répondre de la tranquillité de la population. Une autre fois, aidé de quelques hommes, il dut abattre le vieux drapeau de tôle de l'Hôtel de Ville. Pendant cette semaine de demi-occupation, le village garde sa physionomie triste du premier jour : les habitants ne peuvent se résoudre à ouvrir leur porte et à sortir. Toutes les occupations sont suspendues. Pour faire une course, on profite du moment qui sépare le passage de deux patrouilles. Les rues semblent inhabitées : les chiens, les volailles restent dans les maisons, on n'entend pour tout bruit que le pas des chevaux qui passent et le bruit des contrevents qu'on entr'ouvre et referme avec mille précautions. Notre journée se passe à raccommoder et à guetter le passage de l'ennemi : il pleut, le temps est triste comme nos pensées. Sous le ciel sombre et la pluie fine, ces défilés de cavaliers vêtus de gris, coiffés du casque qui rend la physionomie plus dure, nous semblent lugubres et nous nous répétons : « Voilà les fantômes qui passent. » Pendant ces huit jours qui

nous parurent une éternité, nous ignorions tout de la France et des nôtres.

Le retour des Français.

Le dimanche 13 septembre, les patrouilles se firent plus rares; vers trois heures et demie, une dernière passe et notre domestique nous dit : « Les voilà qui partent, ce sont les derniers. » Tout à coup, une voisine s'écrie : « Voilà les Français ! » Vite, nous sortons, osant à peine croire à l'heureuse nouvelle. Toutes les portes s'ouvrent et, en un clin d'œil, le village si morne redevient animé. Au coin de la rue débouchent un, puis deux dragons; ils n'avancent pas, ils scrutent la route. Au même moment, une patrouille allemande de trois soldats se dirige vers le village, puis soudain s'arrête près du cimetière et s'enfuit à toute hâte vers Hattonville. Nos dragons au nombre de 5, avec un maréchal des logis en tête, descendent le village, avançant en file indienne. Les habitants se précipitent sur leur passage, en criant : « Attention à vous ! Du côté du cimetière, près de la gare, de la halle de marchandises ! » Une mère, accourue dans la grand'rue, reconnaît son fils; effrayée, elle veut le retenir. Les Français parviennent à l'extrémité du village, puis se dirigent aussi vers Hattonville; nous entendîmes la fusillade; les Allemands détalent à toute vitesse et regagnent les bois.

Les nôtres, tous sains et saufs, rentrent au village au milieu des ovations et des cris de joie. Chacun apporte du vin, du saucisson, du pain, des gâteaux; on fait boire et manger nos braves soldats, surtout on les fait parler. Nous étions si avides de nouvelles ! Au même moment, un jeune homme de Saint-Maurice passe à bicyclette et nous dit que des troupes allemandes n'avaient cessé de traverser son village de minuit au point du jour, se dirigeant vers la frontière. Nous en avions entendu passer la même nuit, mais se dirigeant vers Saint-Mihiel. Nous apprîmes alors qu'elles s'étaient trompées de direction et à un croisement de route, avaient été obligées de revenir en arrière par Hattonchâtel et Viéville. Nos « côtes », prises sans tirer un coup de fusil, furent abandonnées par les Allemands de même.

Ce soir-là, nous vécûmes d'une tout autre vie; la vue de quelques soldats français avait réveillé toutes nos espérances. Nous fîmes un bon repas. Le soir, nous sortîmes sur notre seuil et là, nous trouvâmes la nombreuse compagnie de nos voisins et voisines étonnés autant qu'heureux d'avoir vu fuir l'ennemi si rapidement. Le lundi, au petit jour, des détachements d'infanterie arrivèrent et durant toute la journée, on leur fit un accueil chaleureux. Au delà de la forêt de Saint-Benoît, c'étaient les Allemands; à maintes reprises des patrouilles furent signalées à proximité du village sans que la population s'en inquiétât.

La vie normale reprit son cours; les travaux de la campagne, interrompus pendant quinze jours, recommencèrent avec entrain. Les cultivateurs rentrèrent chez eux, ramenant leur bétail. Le jeudi 17 septembre mon frère revint à son tour pour son malheur et le nôtre.

La bataille.

Le samedi 19, vers quatre heures et demie du soir, quelques batteries françaises placées au pied de la côte d'Hattonchâtel bombardèrent les environs, pour « déloger » les Allemands des bois de la Woëvre et de Woel. C'était la première fois que nous entendions le canon d'aussi près. Je cousais, près de la fenêtre, quand la première détonation me fit bondir, puis trembler. C'était un éclatement plutôt qu'une détonation. Les Allemands ne répondirent pas; aussi, certains de leur fuite, nous nous endormîmes tous bien tranquilles.

Cette nuit, du samedi au dimanche, la dernière, hélas, que nous devions passer chez nous, fut très bonne. Mon frère, le lendemain matin ne pouvait sortir du lit et répétait à ma mère : « Il fait meilleur ici qu'à Marbotte » (le village où il était allé mener notre bétail en sûreté pendant quelques jours). Nous déjeunâmes comme d'habitude et peut-être un peu mieux. Comme d'habitude, ma mère et moi fîmes le ménage. Comme chaque semaine, ma mère brossa même le pavé de la cuisine.

Vers neuf heures, j'entendis une forte détonation et me précipitai à la fenêtre. Un chasseur à cheval me crie au passage :

« Ce n'est rien : les Boches tirent, mais on va leur répondre. » Un fantassin se moqua de moi, m'appelant « peureuse ». Mon frère qui revenait des champs où il était allé voir si les avoines mûrissaient, nous dit qu'un obus était tombé au coin du cimetière à 25 ou 30 mètres de lui. Ma mère ne voulait pas le croire et se moquait de lui. L'artillerie allemande installée sur les hauteurs de Dampvitoux et de Saint-Benoît, avait pris le village comme objectif. Les projectiles tombaient d'abord trop en avant ou trop en arrière, mais bientôt son tir se précisa et les obus se succédèrent dans la grand'rue et autour de l'église. Un éclat ayant cassé les vitres de notre « Flamande », ma mère consentit alors à descendre à la cave.

La cave, longue de 33 mètres était en dessous du corps de logis, elle avait deux issues, l'une sur la rue, l'autre sur la cour pour fuir le cas échéant ou avoir un chemin libre en cas d'éboulement. Par surcroît de précautions, le domestique avait descendu pelles et pioches.

Nous étions là, ma mère, mon frère, notre domestique, moi et deux voisines avec leurs bébés âgés de trois ans et de onze mois, blottis dans un petit coin, écoutant en silence les obus qui tombaient toutes les deux ou trois minutes. Nous entendions leur sifflement, puis leur éclatement; maintes fois, nous nous bouchions les oreilles pour ne pas entendre; on aurait toujours dit que les obus tombaient dans la cour ou dans la grand'rue, sur notre seuil. La terre, la voûte de la cave tremblaient. Vers dix heures, il y eut cinq à sept minutes d'accalmie, nous remontâmes de la cave et nous vîmes les vitres des fenêtres — ouvertes cependant par précaution — cassées; les contrevents détachés, les fils télégraphiques à terre. Une superbe maison, en face de la nôtre, avait reçu un obus dans une de ses ailes, les plafonds étaient percés; un éclat avait ricoché sur notre toit et démoli le tuyau de la cheminée d'une de nos chambres du 1er étage.

Il nous fallut redescendre. La terrible musique reprit, le duel d'artillerie dura jusqu'au soir. Au début, nous distinguions la riposte de nos canons du tir des Allemands, mais bientôt le bombardement devint si intense que tout fut confus. Nous étions muets et tremblants, ne pouvant que répéter : « Encore une bombe, puis une autre ». Les enfants, blottis sur nos genoux,

pleuraient effrayés, nous ne parvenions pas à les calmer. De temps en temps, on leur donnait une goutte de lait que j'avais descendu pendant l'accalmie. Nous étions assis sur les « gîtes » de la cave, mon frère se tenait étendu dans un foudre défoncé. Par instant, l'un d'entre nous poussait un soupir et chacun songeait de son côté. Pour moi, j'étais tellement persuadée du recul de l'ennemi que, par moments, j'avais l'illusion que le roulement du canon devenait plus lointain.

Vers 5 heures et demie, le canon français fit entendre seul ses détonations successives, puis tout devint relativement calme. Des habitants vinrent frapper à notre porte et se joignirent à notre petit groupe. Je remontai et allai chercher quelques provisions de pain, de saucisson, des fichus pour nous couvrir. Je vis alors deux maisons en flammes, en particulier l'école des filles; mais je ne vis pas une ombre errer dans les rues. Je redescendis bientôt. Alors arrivèrent par la cour une dame et ses deux filles de sept à huit ans qui nous demandaient abri; la fille aînée et le père allaient arriver dès que le bétail serait soigné. Ils ne tardèrent pas, en effet; la jeune fille, pâle et tremblante, nous dit que les Allemands étaient chez eux et y mettaient le feu. Ils étaient entrés dans cette maison, y voyant de la lumière, avaient crié, en mauvais français : « Pas de lumière ici. Y a-t-il des soldats français dans la maison? » Elle avait répondu que non et, pendant qu'ils inspectaient l'étable en y mettant le feu, elle se sauva ainsi que son père et vint rejoindre sa famille. A ce moment, nous étions terrorisés et ne faisions que répéter : « Quel malheur! » L'idée de fuir ne nous vint même pas; d'ailleurs, c'était impossible.

Alors commença la bataille corps à corps, la bataille dans le village. Le crépitement continu de la fusillade, le bruit des mitrailleuses nous assourdissaient. Il s'y mêlait de temps en temps un son sourd comme celui d'un effondrement. Bientôt ces bruits d'effondrement devinrent plus fréquents. Des lueurs éclairaient faiblement notre refuge. Ma mère vit, par les joints de la porte, qu'un violent incendie dévorait plusieurs maisons du quartier, que le village d'Hattonchâtel semblait en flammes. Vers deux heures du matin, nous entendîmes un bruit pareil à un bris de porte. De suite, nous eûmes l'idée que les Allemands atta-

quaient les civils cachés dans les caves des maisons voisines. Nous étions dans des transes indicibles, surtout lorsque les coups frappaient notre porte. Sur notre seuil, soldats français et ennemis s'étaient rencontrés, une bataille corps à corps s'ensuivit dans la nuit, à la lueur de l'incendie. La fusillade devint intense, et c'étaient des balles perdues qui heurtaient la porte de notre cave. A ce moment, tous nous tremblions, les enfants, grognons jusque-là, se turent instinctivement. Notre peur redoubla quand, au milieu du vacarme, nous distinguâmes comme des voix de femmes : c'étaient nos pauvres soldats mourants qui râlaient, se plaignaient, appelaient leur mère, suppliaient l'infirmier de venir les achever. Ce qui était plus terrible, c'était d'entendre les « hourrah » du vainqueur. Le silence se fit peu à peu : nos pauvres blessés gémissaient encore de temps en temps, des ombres allaient et venaient, parlant un langage incompréhensible. Nous étions 24 femmes, entassées dans un tout petit coin, sans mot dire; nos impressions, nous n'osions pas nous les communiquer; d'ailleurs le moindre bruit pouvait attirer l'ennemi.

Vers 5 heures et demie du matin, dans la demi-obscurité, nous vîmes trois ombres s'arrêter à l'entrée de notre cave, puis soulever la lourde trappe et s'apprêter à enfoncer la porte, tout en jargonnant très haut. Effrayés, nous nous dirigeâmes tous vers la porte s'ouvrant sur la cour, espérant échapper à l'ennemi. Je dus passer la dernière, car ce fut un véritable sauve-qui-peut, saisissant la fillette de trois ans restée seule avec moi, oubliant, dans mon affolement, l'argent que j'avais gardé toute la nuit. Les Allemands nous poursuivaient : deux avaient la baïonnette à dents de scie, l'autre, une lame. Arrivée en haut de l'escalier, je m'écriai : « Le feu est chez nous ». Le foin était tout rouge dans le grenier; dans la chambre, les flammes léchaient déjà la photographie de mon pauvre père; les bombes incendiaires pleuvaient sur les toits; deux soldats mettaient le feu à l'étable à l'aide de torches pétrolées : ils allaient, levant et baissant le bras d'un mouvement régulier, enflammant ainsi la paille et le plancher du grenier.

Nous traversâmes la cour, comptant fuir par le jardin, Mais, arrivés dans la remise, nous nous trouvâmes traqués par une vingtaine de soldats qui criaient et riaient de nous voir. Ils ne

voulurent pas nous laisser passer et nous firent reculer dans les flammes. Arrivèrent alors ceux qui nous avaient chassés de la cave; l'un deux nous dit : « Chef! ». Il dispersa les curieux, tous ivres, et nous fit signe de suivre quatre soldats qu'il avait désignés.

Sans abri.

Après avoir traversé les jardins et les vignes au sol détrempé et labouré par les obus, couvert de matelas, de couvertures, de lits de fer jetés çà et là par les pillards, nous arrivâmes à la gare. Bientôt d'autres civils vinrent se joindre à notre groupe. Tous, nous étions éplorés, tremblants, nous nous demandions si notre dernière heure n'était pas arrivée. Les Allemands étaient là, en foule, presque tous ivres; la plupart chantaient et criaient. Les uns portaient du vin « bouché » dans de grands paniers; les autres, des jambons, des saucissons; d'autres enfin, des bidons d'essence trouvés par-ci par-là, dans des maisons pillées avant l'incendie. Une vingtaine de soldats français prisonniers passèrent devant nous, portant leurs blessés au nombre de trois ou quatre. Un chef allemand, reconnaissable à son habit de drap plus pâle, à sa grande cape gris bleu, à son casque à pointe plus effilé vint vers notre groupe. En mauvais français, il cria : « les femmes, à droite; les hommes restent là ». Les mères et les femmes quittèrent les leurs; ma mère et moi, nous embrassâmes mon frère Henri qui pleurait. Un soldat passa auprès des hommes, leur fit vider leurs poches; un garçon de ferme, porteur d'un couteau à cran d'arrêt fut de suite mis à part; le garde champêtre qui portait un révolver dans son sac fut ligoté sous les yeux de sa femme qui pleurait et criait. Vint ensuite M. J. P. qui habitait un château; sous prétexte qu'il devait être le maire, il fut joint aux deux autres malheureux. Les soldats les emmenèrent en même temps que les prisonniers militaires. M. P. fut fusillé dans le bois de Saint-Benoît, à moins de 3 heures de Vigneulles, les deux autres sur la place de la gare à Chambley, village frontière.

Un chef nous cria : « Rentrez dans vos caves ». Sinistre moquerie; nos maisons étant en flammes, comment rentrer dans

nos caves! Cependant nous partîmes. Après avoir fait 20 mètres à peine dans le village, nous rencontrâmes un régiment d'infanterie; un officier nous dit : « C'est dangereux ici, restez près de la gare ». Nous y retournâmes. Arrivées là, un autre nous cria, très fâché : « Partez d'ici ». Il ne nous restait qu'une ressource : aller dans les champs et les jardins. La pluie tombait, le temps était d'une tristesse poignante. Des bois enveloppés de brouillard on ne voyait sortir que d'interminables rubans gris; les soldats ennemis se pressaient sur les routes, débordaient sur les champs, couraient où... vers Saint-Mihiel, vers Paris? Nous avions comme spectacle 3 villages en flammes : Vigneulles, Hattonchâtel et Hattonville. L'air était plein d'une odeur de poudre et de fumée. Parquées comme des bêtes de somme par des soldats qui ne voulaient pas nous laisser circuler, dans un pré, à la sortie du village, exposées aux obus, nous avons assisté à l'agonie de notre pauvre Vigneulles.

Les maisons étaient incendiées une par une, avec méthode. Les bombes incendiaires, lancées du haut de la côte d'Hattonchâtel, tombaient sur les toits : c'était une grosse fumée noire, un bruit sourd, une gerbe de flammes, puis plus rien de la maison que les murs noircis et fumants. Les animaux restés dans cette fournaise, criaient à fendre l'âme. Les Allemands triomphants erraient dans la campagne, admiraient le spectacle ou bien se contentaient de boire. Un défilé interminable d'artillerie lourde traversa le village, se dirigeant sur Saint-Mihiel.

Terrorisées, nous ne disions rien, nous n'avions pas faim. Pour toute nourriture cependant, nous n'avions pris que quelques prunes que nous osions à peine cueillir. A peine vêtues, nous étions transies de froid, mouillées jusqu'aux os par cette pluie fine et froide qui ne cessait de tomber. Ma mère portait ses sabots et son jupon de dessous.

Après avoir discuté et voyant le jour baisser, nous nous décidâmes à essayer de rentrer au village. Les soldats ne voulurent pas nous laisser passer. Nous nous avisâmes ensuite de nous diriger vers Saint-Benoît, après avoir essayé en vain d'aller vers Creue, Chaillon, Heudicourt. Un soldat, rencontré dans un jardin, nous conduisit à la gare. Les hommes n'étaient plus là. Un chef, d'allure assez courtoise nous dit d'aller à Woël. Il y avait

10 kilomètres à faire, nous étions affamées, fatiguées; les vieilles femmes et les enfants pourraient-ils faire ce trajet? Nous nous résignâmes cependant, après avoir subi les railleries méchantes d'un soldat que fit taire l'officier. Je tenais la petite fille de trois ans sur mon bras, elle pleurait. Je demandai un peu de pain et d'eau pour elle; l'officier lui fit donner un morceau de jambon et un doigt de vin sucré. Une religieuse de quatre-vingt-deux ans en reçut aussi. Nous autres, femmes, nous eûmes du pain noir et un morceau de saucisson. Affamées, nous mîmes de suite le pain dans notre bouche, mais nous ne pûmes le manger, tant il était mauvais. Après cette distribution, nous nous dirigeâmes vers Woël, laissant derrière nous notre pauvre Vigneulles en flammes.

Le jour déclinait déjà : les lueurs de l'incendie paraissaient plus rouges, la fumée plus transparente; de temps en temps, nous nous retournions pour dire un dernier adieu à notre village. La route était jonchée de cadavres : je ne vis qu'un seul Allemand étendu mort auprès du cimetière. Nous traversâmes Hattonville qui achevait de se consumer : les toits s'effondraient, les bêtes, éventrées par les obus et à demi brûlées, gisaient au bord du chemin ou dans les ruines fumantes. Nous dûmes courir, car les tuiles et les pierres ne cessaient de tomber sur notre passage. Des officiers et des soldats sortaient des caves, tenant des bouteilles de vin à la main; ils avaient l'air de nous tourner en dérision.

Ce fut à la sortie nord d'Hattonville que nous vîmes vraiment le champ de bataille. Les tranchées taillées en plein champ ou en pleine vigne, étaient remplies de cadavres; dans les fossés, les morts étaient entassés et sur la route on voyait çà et là des corps mutilés. Quelques-uns de ces malheureux avaient essayé de se panser : nous le devinions à l'ouate et aux mouchoirs ensanglantés collés à leurs blessures; d'autres semblaient avoir été foudroyés en pleine lutte : leur corps était penché comme celui d'un homme à l'affût, les mains dans la position du tir et l'arme à leurs pieds; d'autres enfin semblaient s'être rapprochés de leurs camarades et, comme s'ils avaient voulu mourir ensemble, ils se tenaient par la main, par le cou ou s'appuyaient sur l'épaule du voisin. Les sacs, jetés pêle-mêle, étaient éven-

trés, le linge épars, les fusils cassés, les ceinturons jetés un peu partout. On retrouvait sur la route des lettres de femmes et d'enfants reçues quelques jours auparavant. La terre était fraîchement remuée par endroits; on voyait dans les champs un casque à pic posé sur deux échalas en croix, une lance plantée dans le sol : c'étaient les tombes de nos ennemis. Des infirmiers et d'autres soldats dévalaient les pentes des coteaux et nous croisaient à chaque instant, tantôt ricanant, tantôt ayant l'air de nous plaindre.

A Saint-Maurice-sous-les-Côtes.

Nous laissâmes Viéville et Billy à gauche, où quelques incendies étaient allumés et nous arrivâmes auprès de Saint-Maurice harassées, trempées par la pluie fine. Les enfants et les vieilles femmes se sentaient trop lasses pour continuer le voyage jusqu'à Woël, aussi nous décidâmes de passer la nuit à Saint-Maurice pour y prendre un peu de repos. Sur la route qui vient directement de la frontière, c'était un défilé interminable d'artillerie lourde se dirigeant sur Verdun par Thillot et sur Saint-Mihiel par la belle route qui surplombe le village de Saint-Maurice. Nous avions l'impression d'être noyées dans le flot ennemi. Entrées dans le village, je dus demander l'autorisation, pour toutes, d'y passer la nuit; un soldat me conduisit auprès d'un chef qui accorda la permission demandée, ajoutant même que nous pouvions rester à Saint-Maurice et y être en sûreté puisque l'État-Major allemand s'y installait. Nous nous mîmes en quête de logis : le curé nous donna sa salle de catéchisme avec quelques couvertures et de la paille. Nous ne pûmes y loger toutes. Ma mère, douze autres personnes et moi trouvâmes abri chez une mère de sept enfants dont une fillette de seize mois était à l'agonie. Elle nous donna trois bottes de paille pour treize et une couverture, nous partageâmes sa chambre et, sans manger, nous nous étendîmes. Vers les deux heures du matin, la petite mourut; ma mère l'ensevelit.

Le lendemain, nous voulûmes essayer de faire un brin de toilette. Pour la plupart, nous avions fui en loques, il fallut se mettre en quête de marchands. Les magasins étaient déjà

pillés; les marchandises traînaient sur le parquet ou dans la boue, piétinées par l'envahisseur. Nous trouvâmes cependant des chaussures et du linge. En chemin, nous rencontrâmes un ami de notre pauvre père qui, ayant appris que des habitants de Vigneulles avaient été dirigés sur Saint-Maurice, nous cherchait pour nous emmener chez lui. Il nous logea, nous et cinq autres personnes, pendant quarante-deux jours, partageant avec nous le peu de légumes et de provisions que les Allemands lui avaient laissés, nous comblant d'attentions de toutes espèces. Comme il était adjoint, il recevait, chaque jour, les ordres des officiers allemands : ordre de réquisitionner le vin, les bêtes à cornes, les porcs, le linge même, le tout, destiné aux hôpitaux installés, deux dans des maisons particulières, le troisième dans l'église d'où l'on avait sorti les bancs en les fendant à coups de hache. Les hommes furent enfermés dans une salle basse et obscure de la mairie, sous la garde vigilante de soldats allemands. Durant le jour, ils étaient occupés au service des rues. Quelques temps après, tous les hommes de seize à quarante-huit ans et deux jeunes institutrices furent emmenés en Allemagne. Le même jour, un jour d'octobre, on vit passer les pauvres évacués de Dompierre, presque tous avaient des mines cadavériques. Depuis plusieurs jours, ils étaient enfermés dans l'église que bombardaient les Français; il y avait eu des morts et des blessés; on voyait ceux-ci, vieillards et enfants, pansés grossièrement, étendus sur la paille des grands et lourds chars de chez nous.

Pendant ce temps, les femmes lavaient le linge des hôpitaux et des soldats, quelquefois leur rude journée était payée d'un peu de pain noir, d'une poignée de café ou d'un paquet d' « Erbsen », sorte de farine de pois pour le potage. Chaque jour, le pillage du village se poursuivait. Après s'être emparé des provisions de toute nature, après avoir dévasté les jardins et les basses-cours, les Allemands prirent le linge et l'argent si péniblement économisé. Puis, le bois de chauffage se faisant plus rare, ils emportèrent les meubles les uns après les autres, les fenêtres, les portes, les futailles, les planchers. Les caves reçurent d'innombrables visites.

Nuit et jour, le canon tonnait et faisait trembler les portes et les vitres; chaque soir, le crépitement de la fusillade se mêlait à

son roulement lugubre. Nous ne dormions jamais tranquilles, et nous avions toujours à notre portée nos modestes paquets solidement ficelés. Au point du jour, c'étaient d'interminables convois de munitions, des passages d'infanterie, l'arrivée des troupes fraîches ou le retour des combattants partis depuis trois jours. Les maisons étaient prises d'assaut : les habitants devaient ouvrir leurs greniers à dix ou vingt soldats ou loger quelques officiers. Quelquefois, parmi les blessés, nous apercevions un soldat français, rarement nous voyions un convoi de prisonniers. Les nôtres allaient généralement tête haute, voulant faire bonne contenance. Nous les regardions, le cœur serré, mais contents malgré tout de revoir l'uniforme français.

Un matin, nous entendîmes des coups de fusil qui partaient de la côte : tout le monde s'inquiétait. On apprit bientôt que 14 de nos soldats prisonniers, 6 hommes inconnus venant de la Woëvre, une femme qui avait refusé son matelas à un soldat et le meunier de Saint-Maurice qui avait un fusil caché dans son tas de bois, avaient été fusillés dès 5 heures du matin. La mort de ces malheureux fut annoncée au son du tambour dans tout le village, en bon français et avec menaces à l'appui.

Retour à Vigneulles.

Nous atteignions novembre et la situation restait la même. L'hiver venait, nous n'avions plus de chez nous, aussi ma mère chercha-t-elle à aller à Heudicourt, où nous comptions retrouver mon arrière-grand'mère, ma grand'mère et mon plus jeune frère. Elle alla plusieurs fois prier le commandant de place de lui délivrer un laisser-passer; il ne le fit que le samedi 31 octobre où il mit à notre disposition une voiture qui devait nous conduire à Vigneulles d'abord, car il ne pouvait de lui-même nous assurer l'accès de Heudicourt, à 12 kilomètres de Saint-Maurice, non loin de la ligne de feu. Nous partîmes donc vers 5 heures du soir, accompagnés de deux Allemands. Ce voyage, fait dans la demi-obscurité, fut très triste et bien angoissant, car nous nous demandions ce qui en résulterait. Nous traversâmes Hattonville et revîmes notre pauvre village en ruines. Il faisait un superbe clair de lune. De grandes ombres informes qui étaient autrefois

des maisons se dressaient de chaque côté de la rue, les pans de murs étaient éclairés faiblement, des cheminées encore debout se dressaient toutes noires dans le ciel. La voiture nous conduisit chez le commandant de place, non prévenu de notre arrivée. Il était absent, il fallut attendre son retour. Les soldats nous menèrent au corps de garde qui se trouvait dans une petite masure. La nuit était venue et nous étions seules au milieu de 15 ou 20 Allemands : les uns mangeaient et buvaient, les autres chantaient et criaient, d'autres se couchaient dans de belles et chaudes couvertures et sur de bons matelas. Nous commencions à craindre de passer la nuit là quand une sentinelle nous invita à nous rendre près du commandant. Celui-ci nous dit d'aller chez nous. N'ayant plus de maison, nous allâmes chez une dame de notre connaissance qui nous accueillit avec plaisir. Le soir même, elle et sa famille nous apprirent que les Allemands avaient, la veille, demandé 30 000 francs d'indemnité de guerre. Il n'y avait plus alors à Vigneulles que 180 habitants, pour la plupart des pauvres gens. Le délai accordé était de 48 heures : deux conseillers municipaux restants étaient chargés de réunir cette somme, sinon ils seraient passés par les armes. Les habitants donneraient alors leurs bijoux : alliances, bagues, boucles d'oreilles, la somme exigée serait portée au double et serait bien trouvée! Chacun, devant de telles exigences s'empressa de donner la plus grande partie de ses économies et, après bien de la peine, on réunit la somme exigée. En raison de la bonne volonté et de la soumission de la population, les hommes, une quarantaine environ, enfermés depuis 7 semaines, obtinrent leur mise en liberté. Depuis 7 semaines, ces prisonniers n'avaient pu se laver, avaient porté le même linge, avaient couché tout habillés sur un plancher malpropre. Ils avaient dû enterrer des cadavres pour la plupart putréfiés, des squelettes d'animaux brûlés. Ils avaient été peu et mal nourris.

Ils rentrèrent au logis dans un état lamentable, couverts de vermine, et nous n'avions que peu ou pas de linge à leur donner. Sortis de leur prison infecte, ils continuèrent à se tenir chaque jour à la disposition des Allemands, soit pour construire plusieurs routes extérieures au village, soit pour faire la corvée des rues. Les passages ininterrompus de véhicules de tous genres

avaient vite défoncé nos routes, et, les pluies aidant, nous eûmes bientôt des rues où l'on enfonçait à mi-jambe dans une boue claire. Quand les hôpitaux furent installés, les civils furent chargés de creuser les fosses des soldats morts; plus tard, ils durent, en compagnie de femmes, faire la récolte des pommes de terre au profit de l'ennemi. Les femmes furent employées au blanchissage du linge et au service de la table des officiers, à l'entretien des chambres de ces derniers, à la confection des couronnes pour les morts, au balayage de l'église au lendemain d'un cantonnement de troupes fraîches, à des confections et raccommodages de toutes natures. Le travail le plus pénible était celui du blanchissage : par la pluie, la gelée, comme par le beau temps, il fallait se rendre à un lavoir à ciel ouvert, mal vêtue, mal nourrie, souvent payée insuffisamment de sa peine. Ma mère y allait chaque jour; moi, je restais au logis, en compagnie de nos hôtes, occupées comme moi au séchage, au repassage et à la réparation du linge.

La maison que nous habitions avait été autrefois une coquette petite habitation. Si elle avait été épargnée par l'incendie, elle ne l'avait pas été par les pillards. Les meubles, le linge avaient été emportés; la vaisselle cassée, les vêtements jetés sur le fumier ou piétinés. Il restait encore un bois de lit avec un vieux sommier, un édredon venant d'un lit d'enfant, un fourneau, quelques chaises, une table de jardin et cinq ou six assiettes; deux chambres étaient occupées par des officiers, le grenier et une chambre du premier étage, par des soldats; les écuries par des chevaux. Nous vécûmes à sept personnes dans deux petites pièces. Nous avions des paillasses pour matelas, des toiles d'emballages et nos vêtements pour couverture. La nourriture était peu substantielle : un peu de pain noir usé avec ménagement, parce qu'il coûtait cher et que l'on n'en avait pas toujours, quelques pommes de terre, des carottes et de l'eau. Au début de l'occupation, les Allemands nous distribuaient, chaque deux jours, du pain et de la viande, de cheval en particulier. Cela dura peu; bientôt, des cantines vinrent s'installer au pays et nous eûmes le droit d'acheter du sucre, du café, du lait concentré, de l'huile, du beurre, le tout payé en monnaie allemande ou en échange d'or français. Nous utilisâmes, comme bois de chauffage, le bois de nos futailles.

Nous n'avions pas le droit de sortir du village, sauf pour nous rendre au lavoir et au cimetière. Nous allions visiter nos morts chaque dimanche, et chercher, dans leur souvenir, le réconfort nécessaire pour supporter nos misères présentes. Cette sortie était pour nous un vrai pèlerinage : nous devions longer notre village, passer devant nos maisons en cendres et, chaque semaine, en voir disparaître peu à peu les vestiges, puisque les pierres servaient à ferrer les routes. Arrivés au cimetière, il nous fallait encore sentir les effets du passage des barbares : les grands sapins étaient coupés, les pierres tombales levées çà et là car l'Allemand comptait encore découvrir quelque cassette. Les tombes se faisaient de plus en plus nombreuses car chaque jour il mourait quelques soldats dans les hôpitaux.

Nos ennemis avaient construit, dans la campagne, à 1 500 mètres du village une gare immense avec une voie ferrée reliant Chambley à Vigneulles. Chaque jour d'interminables trains amenaient des renforts, des munitions, des planches, des ronces artificielles, des marchandises de toutes sortes pour ravitailler la région. Des voitures partaient chaque soir de Saint-Mihiel porter les munitions, la nourriture et les correspondances. Le chemin de fer Commercy-Montmédy transformé en ligne à voie plus étroite, servait au transport des blessés. Trois hôpitaux furent installés, c'étaient de magnifiques et confortables constructions. Des petits chalets de bois pour officiers furent construits aux alentours du village et à la place des maisons détruites : ils étaient luxueusement meublés avec le mobilier des Saint-Mihielois et des riches habitants d'alentour. Des voitures de déménagement, se dirigeant vers la frontière, ne cessaient de passer, emportant des meubles, du linge, des machines agricoles, même des capotes et des chaussures de soldats français prises dans les casernes de Saint-Mihiel. Si un officier venait cantonner à Vigneulles, il amenait son mobilier; s'il partait, il emmenait ce qui lui convenait, car toujours une voiture de déménagement était affectée à son service. Les soldats saccageaient les maisons non brûlées comme à Saint-Maurice. Tout le jour, quelques-uns stationnaient dans notre chambre, assis auprès du feu, curieux de savoir ce qui cuisait dans la casserole et, le soir venu, ils se seraient facilement attardés à jouer aux cartes tout en buvant de

la bière. Ils aimaient à nous répéter : « Kapout, Paris! Kapout, Bordeaux! Kapout, Verdun! Kapout, Poincaré! » Parfois, nous rencontrions un brave Lorrain qui nous réconfortait par de bonnes paroles.

A Vigneulles, nous eûmes la visite du roi de Bavière, un vieillard de soixante-dix à soixante-quinze ans qui fit emporter le retable de Ligier-Richier placé dans l'église d'Hattonchâtel depuis plusieurs siècles. Sa visite, comme celle de l'évêque de Bavière venu quelques semaines plus tard, en février, fut l'objet de grandes réjouissances. Les Allemands avaient décoré nos ruines, planté des sapins au pied des murailles, fait des arcs de triomphe. Une messe en grande pompe fut annoncée par la sonnerie de nos cloches : le roi traversa les rues entre deux haies de soldats au milieu des « hourrahs ».

Le canon se faisait entendre jour et nuit, soit au bois d'Ailly, vers la tranchée de Calonne ou aux Eparges. Il y eut des jours, comme le 17 février ou le 19 mars, où la canonnade mêlée au bruit des mitrailleuses ou à celui de la fusillade semblait si proche que l'on se préparait à subir un nouveau bombardement. Nos avions vinrent quelquefois en reconnaissance et bombardèrent à plusieurs reprises la gare et les logements des officiers. Deux fois les cloches sonnèrent à toute volée annonçant quelque grande défaite russe. Comme nous le dit un lieutenant allemand : « Les cloches de France sonnaient les victoires de l'Allemagne ».

Voyage à Heudicourt.

Nous avons vécu ainsi à Vigneulles jusqu'au 10 avril, n'ayant pu aller habiter Heudicourt. Ma mère fit plusieurs tentatives pour retourner dans son village natal. Le 13 novembre, le commandant allemand nous délivra un laisser-passer nous permettant d'aller habiter chez notre grand'mère. Nous partîmes, ma mère, notre vieux domestique et moi, vers les deux heures de l'après-midi, marchant sur une route, autrefois si belle, maintenant toute boueuse et pleine d'ornières. Nous traversâmes la forêt. Les Allemands y avaient construit d'immenses baraquements et installé de vastes tentes. Ils nous regardaient passer, étonnés de voir circuler des civils; plusieurs nous huèrent, d'au-

tres nous demandèrent nos papiers. Nous arrivâmes à Heudicourt, heureuses de nous reposer et réconfortées par l'idée que nous allions retrouver un chez nous, quand, nous étant présentés au commandant, il nous fallut nous résigner à reprendre le chemin de Vigneulles : il n'y avait pas de place pour nous dans les 4 maisons que nous possédions là-bas. On nous accorda trois quarts d'heure pour visiter notre famille. Escortées d'une sentinelle nous quittâmes, ma mère et moi, le bureau du commandant où notre domestique devait attendre notre retour. Arrivées à la maison, nous la vîmes envahie par des soldats, les meubles et le linge avaient été emportés; mon arrière-grand'mère, âgée de quatre-vingt-cinq ans, était seule au milieu des soldats. Elle avait été reléguée dans une petite chambre, on lui avait laissé le plus mauvais lit de la maison. Nous apprîmes que ma grand'-mère et mon plus jeune frère avaient fui le 20 septembre dans les lignes françaises, la pauvre femme avait voulu rester au logis pour essayer de conserver un peu de linge et quelques meubles à ses arrière-petits-enfants. Elle nous questionna, nous lui cachâmes toute l'étendue de notre malheur. Malgré toutes les misères de sa vie, ma pauvre bisaïeule avait conservé toute son énergie. Elle essayait de réconforter ma mère en larmes, lui disant : « Va chez toi, tu y seras plus utile qu'ici, ces mauvais jours passeront comme les autres. » Le court délai expiré, il nous fallut embrasser notre chère maman Catherine et partir; trois soldats nous reconduisirent à Vigneulles en voiture, à la nuit tombante. Un mois après, le 13 décembre, notre grand'mère mourait sans avoir eu la joie de revoir ses enfants : les Allemands nous refusèrent l'autorisation d'aller l'assister dans son agonie. La maison abandonnée fut complètement livrée au pillage.

Le retour.

Le lundi 5 avril, au lendemain de Pâques, la population eut ordre de se rendre sur la place de la mairie à une heure du soir. Nous crûmes qu'il s'agissait d'une de ces réunions mensuelles où un sous-officier faisait l'appel des habitants. Nous nous trompions. Un commandant vint et nous dit : « Les personnes qui désirent rentrer en France par la Suisse, venez devant

moi. » La proposition était trop belle pour être vraie. Personne ne bougea. L'Allemand répéta sa phrase appuyant sur le mot : « France ». Une femme se présenta, devenue plus crédule. Devant un tel succès, l'officier se prit à rire et nous lut une liste de cent quatre personnes obligées d'évacuer Vigneulles le samedi 10 avril, à huit heures du matin. Elles avaient le droit d'emporter quelques paquets à la main. La liste était composée de telle sorte que toutes les mères de famille, les vieillards, les infirmes, en un mot toutes les bouches inutiles quittaient le pays. Ma mère et moi devions rester au village, aussi nous fallut-il supplier les autorités allemandes, faire valoir notre dénûment, notre désir d'avoir des nouvelles de ma grand'mère et de mon jeune frère. Deux personnes amies, ayant encore leur logis, consentirent à nous céder leurs places et nous pûmes évacuer.

Notre voyage fut pénible. Nous subîmes les vexations jusqu'au bout. Nous fûmes obligés d'échanger notre or contre du papier allemand sous peine d'emprisonnement. Il nous fallut nous laisser conduire comme un troupeau de bêtes de somme à la gare par les chemins les plus mauvais, chargés de nos paquets bien maigres pourtant, enfonçant jusqu'à mi-jambe dans la boue. Après nous avoir entassés dans des wagons, les Allemands placèrent des sentinelles dans les compartiments. Le train partit pour Metz vers onze heures du matin ; nous y arrivâmes le soir. Le lendemain au petit jour nous étions à Strasbourg ; dans la nuit, à Schaffouse. Nous souffrîmes beaucoup de la soif et de la faim, car durant ce long voyage nous ne reçûmes qu'une maigre soupe à l'orge à Metz.

En Suisse.

A Singen, la dernière gare allemande, les soldats descendirent du train sans que personne s'en aperçut ; à Schaffouse, des militaires à l'uniforme presque analogue, nous dirent : « Descendez, laissez vos colis dans les wagons ». Tout le monde s'effraya, croyant à quelque ruse allemande ; il nous fallut, pour nous tranquilliser, savoir que nous étions en Suisse, bien en sûreté. Sur le quai, on riait, on pleurait, on s'embrassait, fous de joie ;

on croyait rêver : depuis si longtemps, nous avions été privés de bonheur!

Oh! cette rentrée en Suisse sera pour moi, comme pour tous, un souvenir ineffaçable. Les dames de la Croix-Rouge, les soldats prirent les bébés des bras des mères, aidèrent les vieillards à marcher, portèrent nos colis et nous conduisirent gaîment vers un hôtel où nous attendait un bon goûter, de bons morceaux de pain blanc! On nous distribua ensuite quelques vêtements, puis les bébés revinrent tout frais, habillés de neuf, portant chacun un petit paquet de linge et une bouteille de bon lait pour le voyage.

Le soir, un bon dîner nous fut servi, et au dessert les hommes entonnèrent la *Marseillaise* à laquelle les Suisses répondirent par leur hymne national.

Nous prîmes le train vers dix heures du soir, installés dans des wagons très confortables, pour arriver à Genève vers huit heures du matin, ayant eu le loisir d'admirer le lever du soleil sur les Alpes et sur le lac de Neufchâtel.

A Genève, nous donnâmes nos noms, chacun put savoir s'il était réclamé par sa famille, nous échangeâmes notre monnaie allemande contre des billets français. Après avoir déjeuné et lu le journal, nous prîmes le tramway qui nous conduisit à Annemasse, en France. Les Génevois, les Français agitaient des drapeaux sur notre passage et nous acclamaient au cri de : « Vive la France! » auquel nous répondions par : « Vive la Suisse! Vivent les soldats! »

En France.

Quand nous mîmes le pied sur le sol de France, que nous vîmes nos braves militaires, que nous entendîmes parler notre langue autour de nous, il nous sembla rêver. Notre joie n'était pas exaltée, mais intérieure et bien douce. Tous, nous avions les larmes aux yeux. D'Annemasse, nous fûmes dirigés vers Évian où nous passâmes une nuit et une journée. D'Évian, nous partîmes pour Aurillac, acclamés partout, recevant potage, café, thé ou linge pour les bébés dans chaque gare. A Aurillac, le convoi fut dispersé dans le Cantal. Après y être restées, ma

mère et moi, plus de huit jours, nous pûmes enfin rejoindre dans le Gard ma famille, qui fut bien surprise car, depuis huit mois, ma grand'mère et mon frère pleuraient notre mort.

A partir de ce moment le passé ne nous apparut plus que comme un cauchemar. Seulement notre joie jusqu'à ces derniers jours fut incomplète, car nous ignorions le sort qui avait été réservé à mon frère, emmené en Allemagne le 21 septembre 1914. Nous avons enfin eu le bonheur d'apprendre qu'il était interné dans un camp de prisonniers. Depuis, nous vivons dans l'espérance du retour au village délivré de ses envahisseurs, de la réunion de la famille dans notre foyer reconstruit.

L. L.

Les voix anglaises.

I

On a dit de Guillaume II qu'il fut de bonne heure hanté par cette ambition de faire reparaître, dans une Allemagne prussianisée et dominant toute l'Europe, la majesté du Roi-Soleil. Réaliser les rêves de grandeur d'un Louis XIV, quelle brillante perspective pour cet adolescent si vaniteux! On a dit encore de lui qu'une fièvre d'émulation plus pernicieuse, qu'une mégalomanie plus délirante ne tarda pas à s'emparer de son esprit. Il se serait mis en tête de renouveler les entreprises belliqueuses de Napoléon Ier. Il se flattait de conduire jusqu'au plein succès ce dessein de domination universelle, dans lequel le vainqueur d'Iéna avait engagé, à la vie, à la mort, les forces de la France. Dans cette guerre aux nations, où tout le génie militaire du condottière Corse avait fini par s'effondrer, on verrait triompher l'inéluctable destinée d'un surhomme de la race des Hohenzollern.

Le publiciste anglais, J. Ellis Barker, auteur d'une étude très personnelle, mais qu'il faut lire avec précaution, présente le kaiser sous un autre jour. Le modèle de Guillaume II, affirme-t-il, c'est Frédéric le Grand, le roi de Prusse philosophe : voilà l'inspirateur de toutes ses pensées, l'instigateur de tous ses actes. Personne n'ignore qu'avant d'arriver au pouvoir, Frédéric II s'était donné des airs de philanthrope, avait joué au pacifiste, avait adopté pour devise ces mots alliciants, mais pénétrés d'hypocrisie : « Ami de la vertu ». L'auteur de l'*Anti-Machiavel* n'hésitait pas à proférer ce mensonge : Mon héros n'est pas le héros qu'admirent et qu'envient les lecteurs enthousiastes du *Prince*. Ce n'est pas un César Borgia que je

puis imiter. L'image qui se dresse devant moi et qui parle à mon cœur, est celle du sage empereur, du stoïcien Marc-Aurèle. Voilà mon maître, mon exemple, et la lumière qui guidera mes actions. Puisque je dois régner, que ce soit comme lui! »

Ellis Barker fait observer avec raison que si jamais philosophe, hissé sur le trône, semble s'être complu à plagier César Borgia en personne, c'est le fourbe Frédéric II. Mais il ajoute que Guillaume II est un Borgia encore plus accompli. Il n'insiste que sur un aspect, qui n'est pas le moins odieux : « Comme Borgia, Guillaume a eu recours à l'empoisonnement et à l'assassinat ». Ces armes de bandit, Frédéric les dédaigna, même au moment où la fortune de son peuple était le plus en péril. Ce serait presque calomnier cet immoral, mais très prudent organisateur de la puissance prussienne, que de s'arrêter à croire qu'il ne les ait pas condamnées. L'héritier de son trône, Guillaume II, a mis en œuvre ces moyens de guerre monstrueux, et il s'en fait gloire!

M. Ellis Barker admire dans Frédéric II le chef d'armée. Est-ce une raison pour lui savoir gré des caprices de la Fortune qui, brusquement, quand les Prussiens n'étaient qu'à deux doigts de leur perte, se décida à leur donner l'avantage sur leurs ennemis? Il tire de ce revirement, presque prodigieux, une réflexion, plus surprenante encore : « Ce n'est pas chose aisée pour une grande coalition européenne que de triompher de la combinaison des pouvoirs allemands ». Selon lui, les coalitions ont « ce désavantage que la désunion peut apparaître dans leurs rangs ». Il n'en est pas ainsi du pouvoir absolu, et l'autocratie prussienne aurait, par là, un élément de supériorité. C'est ainsi que dans la Rome ancienne, « si jalouse de sa liberté », le régime républicain cessait de fonctionner à l'heure du péril, et dès qu'on proclamait le *tumultus*, l'élection d'un seul conducteur du pays, d'un dictateur, mis à la tête de l'État, concentrait toute autorité dans une seule main jusqu'à la complète victoire. A ces exemples archaïques ou plus récents il serait trop aisé d'en opposer d'autres et de montrer notamment les armées françaises de la Révolution, qui n'avaient pas de tyran à leur tête, triomphant, en fort peu d'années, des nombreux agresseurs conduits ou lancés contre elles par des empereurs et des rois.

II

Un autre publiciste anglais, M. Lilly, plus optimiste, autant dire plus clairvoyant, rappelle une interprétation, que Carlyle donnait à un Américain, de la formule : « La force, c'est le droit ». Je sais seul, disait le mystérieux penseur, ce que j'entends par là. Il faudrait être athée pour croire qu'à la fin du compte ce que Dieu autorise à triompher n'est pas le droit. Nous devons nous redire ce commentaire. « Tranquilles, confiants, écrit M. Lilly, attendons la victoire des nations qui combattent pour la vérité et la justice contre les puissances de l'enfer déchaînées par la Germanie. » Dans ce conflit terrible de l'Europe entière ce qui est en jeu, ajoute-t-il, c'est ce qui donne à la vie humaine une réelle valeur : « toute civilisation, tout progrès, toute moralité, qui soient dignes de ces noms augustes ». La lutte pour la défense de tels trésors est rude, elle est sanglante, et il se peut qu'elle soit longue. Mais elle aura un terme, et les atrocités de nos ennemis cesseront.

L'écrivain anglais reprend, pour le compte de sa nation et des alliés de la Grande-Bretagne, la parole immortelle du grand patriote de la Rome républicaine : *et delendam Carthaginem.* Qu'était-ce que la foi punique auprès du mensonge allemand? Qui ne se sentirait aussi fermement résolu, en Angleterre, en France, en Russie, en Italie, au Japon, en Belgique, en Serbie, « en Amérique même », quand il s'agit de détruire le militarisme prussien et d'anéantir cette « création monstrueuse de sang et de fer »? L'Allemagne sema le vent : qu'elle récolte la tempête! Elle paiera sa dette gigantesque et subira le châtiment que ses crimes ont mérité. Il ne s'agit pas de lui rendre violences pour violences, et de déshonorer la victoire « par le viol des femmes, par le massacre des enfants, par l'assassinat des prisonniers et des blessés, par l'égorgement des paysans inoffensifs et sans défense, par la destruction des monuments de la religion et du savoir ». Mais les ordonnateurs de ces actes abominables, — beaucoup de leurs noms sont connus, on les retrouvera à l'heure du jugement — éviteront-ils le salaire qui leur est dû? Toujours est-il que l'Allemagne doit endurer le traitement, nécessaire à la

paix du monde. « On la dépouillera du territoire mal acquis. On videra ses arsenaux et on incendiera ses ateliers de guerre. On lui imposera une indemnité colossale qui la condamnera pour de longues années à une pauvreté épuisante. On confisquera sa flotte. On enlèvera les richesses de ses musées et de ses galeries, on prélèvera un tribut de ses bibliothèques, pour compenser les pillages et les incendies de la Belgique. La mesure dans le châtiment est sujette à difficulté. Mais, sans aucun doute, moins que cela serait tout à fait hors de proportion avec les crimes insignes de la Germanie. Le règlement de comptes, le verdict, la revanche, pour être justes, doivent être sévères. Les alliés victorieux, qui seront ses juges, ne seront pas émus par de *doucereuses philanthropies*. La Justice frappera, et la Pitié ne retiendra pas ses mains. Elle frappera des coups douloureux, et la Pitié ne doit pas faire obstacle à ses atteintes. »

III

Les Universités anglaises poursuivent leurs publications relatives au moment présent. Le Comité impérial des études de l'Université de Londres avait organisé une série de conférences sur ce sujet si actuel : l'Esprit des nations alliées. Ces conférences ont été rassemblées dans un volume édité par Sidney Low. Entre autres études intéressantes, l'ouvrage contient un aperçu très pénétrant sur la Serbie, ou plutôt sur l'âme du Serbe. Car la nationalité serbe, malgré ses aspirations passionnées vers l'unité politique, est encore en marche vers ce noble but : elle mérite de l'atteindre. L'affinité de race, fait remarquer un critique du *Times*, constitue aujourd'hui un lien d'unité plus fort qu'au temps passé, et il en apporte deux preuves : d'une part, la façon dont cette affinité de race opère effectivement dans les Balkans, comme force d'unification, d'autre part, la façon dont elle semble, au contraire, être un ferment très actif de désagrégation pour un des grands états du monde civilisé, par suite de l'organisation de millions d'Allemands naturalisés en Amérique.

A cette voix anglaise de l'éminent journaliste Seton-Watson, si sûre de son langage, si digne de notre attention, répond une

voix de France, non moins forte, non moins émouvante, celle de notre cher camarade de l'ancienne École normale, M. Ernest Denis, professeur d'histoire à la Sorbonne. Après nous avoir donné assez récemment son admirable volume sur *La Guerre* et ses causes profondes, c'est-à-dire une des études les plus pleines et les plus indépendantes qu'on puisse lire sur l'esprit des races qui nous combattent, il vient de publier sous ce titre, *La Grande Serbie,* avec un historique très complet de cette héroïque petite nation, des considérations sûres et pénétrantes sur l'avenir de la grande unité nationale qui sera l'œuvre de la cohésion de tous les éléments de la race slave méridionale. L'ouvrage de M. Ernest Denis est, par endroits, le plus poignant des drames. Lorsque, dans son récit, l'on vient d'assister à la formation d'une Serbie indépendante, autonome, marchant d'un pas mesuré, mais hardi, dans la voie du progrès, quoi de plus douloureux que la détresse morale où elle retombe sous l'action délétère de cet indigne souverain, le roi Milan. Dans le chapitre qui a pour titre *Les faux de d'Aerenthal* l'impression tragique est d'un autre ordre, elle n'est pas, pour le lecteur qui réfléchit, moins saisissante.

Ce n'est pas une analyse complète de ce livre si plein d'idées que je pouvais avoir, ici, la prétention de présenter aux lecteurs de la *Revue Pédagogique*. J'ai voulu seulement leur signaler un ouvrage noble et ardent, qui est un acte de courage.

ERNEST DUPUY.

L'Exemple de Marceau[1].

Les morts des héros portent en elles leur sérénité et leur adoucissement....

N'est-ce point, messieurs, la leçon qui se dégage de la mort de votre Marceau, telle que l'histoire, la poésie et les arts du dessin l'ont popularisée à l'envi ? Ce jeune homme de vingt-sept ans, lorsqu'il tombe dans une surprise de la guerre, pleuré de ses troupes, respecté de ses ennemis, ne semble point laisser derrière lui une pesante douleur ou un deuil poignant. Au contraire, entrant dans la légende au moment même où il abondonne la vie, il paraît participer aussitôt à l'immortalité de la race. On dit que sa dernière parole fut : « Mon ami, je ne suis plus rien. » Ah ! Marceau, âme généreuse, s'il est vrai que tu aies pensé ainsi quelle erreur ne fut pas la tienne ! Tu deviens en mourant, bien plus que cette figure concrète, mais passagère ; tu atteins une vie supérieure : tu seras, désormais, le type du héros que la France chérira et vénérera dans une longue suite de siècles. Davantage encore : parce que l'on te chante, parce que l'on t'aime, parce que l'on t'admire, tu deviens une parcelle sublime de chacun de nous : tu es consubstantiel au meilleur de nous-mêmes. Ta valeur, ta générosité, ton patriotisme, nous allons les retrouver durant le cours de ces cent quarante-six années

1. Extraits d'une conférence faite à Chartres, par M. Charles Brun, professeur au lycée, à l'occasion de l'anniversaire de Marceau, « le plus populaire des enfants de cette villle ».

Contraints par le manque d'espace à n'en publier que des extraits, nous souhaitons que, malgré les suppressions ou mutilations subies, le texte ait conservé son accent d'émotion patriotique et sa puissance de haut enseignement.

aux fortunes si diverses. L'écolier sur les bancs du collège, l'ouvrier de l'usine dans sa mansarde studieuse, le paysan dans sa chaumière ont appris ton nom; ils ont vu passer ta silhouette rayonnante sur un ciel d'épopée; ils ont célébré ton culte : tu fais partie intégrante de leur âme. A chaque instant, tu quittes ta couche, pour t'incarner dans le modeste, dans l'anonyme petit soldat français.

Ainsi, messieurs, s'affirme hautement moral, hautement exaltateur, ce rite des héros, cette religion des morts que nul n'a le droit de renier dans une démocratie. L'humanité est faite de plus de morts que de vivants.... Nous ne sommes que les anneaux d'une longue chaîne.... Pensées familières au grand Auguste Comte. Par là en concevant à la fois notre petitesse et notre dignité, en nous mettant justement à notre place, nous réussissons à augmenter, à fortifier les ressources de notre âme. Anneau si obscur que nous puissions être, nous nous relions à un ensemble qui nous donne un sens; nous touchons à cet anneau éclatant qu'est un Marceau, par exemple; nous recevons un reflet de son éclat. Notre être en est comme transporté et grandi.

. . . . . .

*
* *

Chaque nation a ses héros et les entoure d'un culte. Nos ennemis ont les leurs. Vous les connaissez : vous savez quelles fureurs ils exigent. Les héros germaniques, c'est le dieu Thor, c'est Wuotan, frères de cet Odin, de ces dieux du Walhalla, vers qui montent la fumée des basiliques que l'on incendie, le sang des vieillards, des femmes, des enfants que l'on égorge. C'est Attila, sur les pas de qui l'herbe ne repousse plus. Mais nous, messieurs, entre tous les hommes de guerre dont nous pouvons à juste titre nous enorgueillir, nous avons choisi, pour incarner notre valeur militaire, cette figure loyale, modeste et généreuse de Marceau. S'il est vrai que les héros nous façonnent à leur mesure, il ne l'est pas moins qu'un peuple les modèle sur une représentation idéale qu'il porte en lui : un peuple a les héros qu'il mérite. Notre honneur, et vous devez, Chartrains,

le ressentir avec plus de force, c'est d'avoir un Marceau pour guide et pour lumière.

Il est généreux. Il fait la guerre avec le constant dessein d'inspirer aux vaincus non la terreur, mais l'amour de la France. Lorsqu'il recommande à son général en chef Jourdan, les envoyés de la régence de Nassau chargés de négocier un armistice, il cherche « le moyen d'enlever à la République un ennemi et de lui donner un allié de plus ». Il fait valoir que cette population est épuisée et que, « hors du blé, il lui est impossible de rien fournir ». A Trèves, il recueille l'unanime sympathie. Il flétrit les « pillards » et les « assassins », les « excès inouïs » où se porte la soldatesque. Il réprime sévèrement la maraude. De tous les généraux de l'épopée, c'est lui qui garde avec le plus de persévérance la tradition de la guerre conduite humainement. Sa générosité faillit même lui être funeste quand, au cours de la guerre de Vendée, il fut taxé d'incivisme pour avoir sauvé une jeune « brigande ». Doux aux humbles, protecteur des faibles, chevaleresque, il professe que l'égoïsme est le vice que la République doit proscrire avec le plus de haine. Il personnifie la « gentillesse » française.

. . . . . .

Mais prenons garde que cette générosité, devenue indolente, ne nous désarme et ne nous livre à de perfides ennemis. La générosité de Marceau restait en éveil, comme son civisme : elle ne devenait pas une coupable naïveté. S'il est une leçon à tirer de la convulsion mondiale qui nous ébranle, c'est bien celle d'une prudence éclairée, d'un patriotisme jaloux. Ne soyons pas trop prompts à oublier ! Rappelons-nous que, depuis des années, avec une méthode qui force l'admiration autant qu'elle commande le mépris, nos adversaires avaient préparé en France l'invasion des armes par une invasion pacifique, que leur commerce supplantait le nôtre, qu'un réseau savant d'espionnage nous enserrait, que nos plans étaient connus, que nos positions étaient repérées, que les Allemands, aux portes de nos villes, édifiaient des plates-formes et aménageaient des carrières. Oui, nous avons accueilli l'étranger avec une crédulité qui déconcerte. Demain ne doit pas ressembler à hier.

. . . . . .

*
* *

Est-ce là tout, mesdames et messieurs? Et ne demanderons-nous pas à Marceau un exemple plus haut encore et d'une plus générale application? Je voudrais, si vous le permettez, abandonnant l'anecdote et l'image, nous élever au domaine de la pensée pure et, avec vous, demander à Marceau cet idéal dont une démocratie a le plus pressant besoin. Idéal : c'est le terme dont se sert un grand poète pour définir notre héros. « La Révolution, écrit l'auteur de *Quatre-vingt-treize*, à côté des jeunes figures gigantesques, telles que Danton, Saint-Just et Robespierre, a les jeunes figures idéales, comme Hoche et Marceau. »

Nous ne faisons pas fi de la force, messieurs : nous voyons trop qu'elle est nécessaire. Et l'opposition entre la force et l'idée est vraiment puérile. Mais un peuple, si fort qu'il soit et dans la mesure même où il est fort, a besoin d'un idéal qui fonde et légitime sa force. Enlevez la force à l'idée : vous la rendez stérile; vous la désarmez; vous en faites une victime impuissante, qui élève dans les airs de tardives lamentations. Mais cultivez la force pour elle-même, sans la vivifier d'un idéal, sans la mettre au service d'une spiritualité supérieure : vous aboutissez à la plus répugnante, à la plus dangereuse barbarie. Nous en voyons tous les jours les tristes effets sur ce peuple germanique où la culture morale n'a pas suivi les progrès de la civilisation matérielle et que cette civilisation matérielle grise du vin frelaté d'un brutal orgueil.

Cet héroïque Marceau, combattant valeureux et modeste, fut toute sa vie un champion de l'idéal. Il puise son énergie aux sources pures. Chez lui, le citoyen se mêle au guerrier, le transfigure et l'exalte. Quand les soldats de la légion germanique, étrangers, aventuriers, déserteurs, accusent leurs chefs d'incivisme et obtiennent de la Convention l'envoi de trois de ses membres pour ouvrir une enquête, Marceau sort du rang, le front haut, et va remettre son sabre aux représentants de l'autorité. Traduit en jugement, il se défend sans amertume et sans rancœur, avec une fermeté si noble qu'elle arrache ce cri à Gou-

pilleau : « Si ce jeune homme n'est pas aussi vrai républicain qu'il est vrai soldat, je ne compterai plus sur personne! » C'est le représentant Bourbotte qui a fait office d'accusateur public : Bourbotte a été le seul à s'abstenir dans le vote qui a renvoyé absous le jeune capitaine. Marceau se vengera comme il sied. Pendant la retraite de Saumur, il aperçoit le délégué de la Convention démonté, entouré par les Vendéens victorieux. Marceau se précipite à son secours : il lui offre son cheval; il l'aide à monter en selle : « J'aime mieux, lui dit-il, être pris ou tué, que de laisser entre les mains des ennemis un représentant du peuple. » Trois jours après, la Convention décrétait que Marceau avait bien mérité de la patrie....

Telle est, messieurs, l'atmosphère enthousiaste que respirent nos armées de 1792. Comme Marceau, tous les soldats peuvent se dire « dévoués entièrement à la chose publique ». Et ce n'est pas assez : leur dévouement prend la forme d'une incomparable passion. Ils sont les tenants d'une idée : c'est pour elle qu'ils se battent et qu'ils meurent. Vous vous rappelez toutes les pages de notre grand lyrique Michelet sur la canonnade de Valmy. Quand les Prussiens, les vieilles troupes aguerries de Brunswick, se forment en trois colonnes pour enlever le plateau, le général ennemi dirige sa lorgnette sur nos lignes. A l'exemple de Kellermann, tous les Français, ayant leurs chapeaux à la pointe des sabres, des baïonnettes, des épées, poussaient un grand cri. Ce cri de trente mille hommes remplissait toute la vallée; à peine éteint, il recommençait avec plus de force.... C'était : Vive la Nation! Brunswick fit sonner le rappel. Il avait reconnu, dans l'armée qu'il avait en face, un phénomène qui ne s'était point vu depuis les guerres de religion : une armée de fanatiques et, s'il l'eût fallu, de martyrs. Sur toute cette jeune armée planait comme une lueur héroïque, qui était la foi. La République, que la Convention devait décréter le lendemain, était, dès ce jour-là, fondée sur le champ de bataille.

. . . . . .

Les armées de l'an II combattaient pour un principe libérateur : c'est pour affirmer ce principe qu'est tombé Marceau. Eh! messieurs, la guerre dont nous sommes aujourd'hui les témoins n'est-elle pas, une fois encore, l'affirmation de ce principe? Ne

voyez-vous pas, au-dessus des carnages et des dévastations, au-dessus des horreurs sans nombre où le génie de l'homme semble se multiplier pour varier les formes de la destruction et de la mort, où tous les éléments asservis conspirent à une lugubre tâche, ne voyez-vous pas, triomphante, planer la blancheur sereine de l'idée? Un impérialisme étouffant niait la justice et l'honneur, faisait litière des engagements les plus solennels : un petit peuple, qui sera grand, s'est levé pour lui barrer la route. Une mécanique intelligente et formidablement ordonnée, dont l'attaque brusque nous a déconcertés un instant, allait enlever au monde la faculté de respirer suivant son rythme propre : à cette agression inqualifiable, nos alliés et nous-mêmes avons opposé le rempart de nos volontés tendues. Nous vaincrons, messieurs, si redoutable, si préparé qu'ait été l'adversaire : nous vaincrons parce que nous défendons des causes saintes, parce que nous sommes, à cette heure, les champions de la liberté, de la civilisation et du droit.

Messieurs, nous avons peut-être péché : et la faute ne fut pas sans noblesse. Certains ont cru — je bats ma coulpe — que l'humanité ne reverrait plus ces spectables de désolation et de mort, qu'une fraternité unanime rapprocherait les peuples pour les œuvres de l'intelligence et les arts de la paix. Certains ont répété les vers de Lamartine :

> Je suis concitoyen de tout homme qui pense :
> L'humanité, c'est mon pays.

Imprudents qui ne voyaient pas que les puissances du mal étaient assoupies seulement et que leur réveil serait exécrable!

Du moins, messieurs, si nous avons trop donné à notre rêve, si nous avons parfois négligé d'entretenir sur l'autel du patriotisme la flamme de la Vestale, si nous avons cru à la paix, de toutes les forces d'une âme abusée, une pareille attitude nous défend-elle de toute responsabilité dans la conflagration gigantesque. C'est l'Allemagne qui a voulu la guerre sans provocation et sans excuse : et nous n'avons nourri contre nos voisins ni sentiment de jalousie, ni agressive rancune. Et surtout, ici, messieurs, nous pouvons être fiers de nous-mêmes, — le patriotisme que nous avons enseigné, malgré ce qu'il contenait d'illusions,

s'établissait sur des motifs si nobles, sur un si magnifique idéal, qu'il emportait tout. Car nous disions qu'il fallait aimer la France sans doute parce qu'elle était la France et notre mère, — mais aussi parce qu'elle représentait une civilisation supérieure, parce qu'elle était la gardienne des vérités éternelles et que ce serait la nuit sur le monde le jour où la France se tairait.

On a vu, messieurs, quelle force un patriotisme ainsi fondé fournissait à une nation et quelle était sa valeur exaltatrice. L'ennemi escomptait nos divisions et notre nonchaloir; quelques-uns parmi les neutres nous jugeaient incapables d'un sursaut et d'autre chose que d'une résistance décoordonnée et passive. Ce fut la soirée dramatique du 1er août, le tocsin sonnant sur les campagnes, l'ordre de mobilisation générale.... Ah! la belle revanche pour un peuple calomnié! Il n'y eut plus alors ni classes, ni partis : une âme commune emplit la vaste France. Ceux-là mêmes qui n'avaient cessé de proclamer, en temps de paix, que le fardeau des armements était insoutenable, ceux-là qui faisaient profession du pacifisme le plus outrancier, on les a vus, oubliant leur songe de la veille, courir se joindre aux bataillons sacrés. Chef-d'œuvre de mécanique sans un seul à-coup, que cette mobilisation; plus et mieux encore, chef-d'œuvre d'âme : tout un peuple se levant sans un regard en arrière, pour défendre le sol et les traditions de la race, pour défendre les principes vénérables dont la France a la garde. Derechef, à la face du monde, nous venions d'affirmer notre puissance d'idéal.

Lettres du Front.

I

Lettres de normaliens.

Par une lettre collective — qui traduisait heureusement une heureuse idée — M. Léaud, directeur de l'école normale de Châlons-sur-Marne, a envoyé aux anciens élèves, mobilisés ou combattants, une causerie familière et affectueuse où la vieille maison leur donne de ses nouvelles (elle a subi depuis quatorze mois des épreuves et des transformations assez nombreuses), et leur dit aussi la fidélité de son souvenir et sa fierté de savoir combien ils lui font honneur.

Des réponses qu'il a reçues et qu'il a bien voulu nous communiquer, nous détachons quelques extraits : le lecteur y trouvera, sans retouches, des manifestations de l'âme des normaliens des classes 1915 et 1916.

Du dépôt, Guingamp, 24 avril 1915.

Monsieur le Directeur,

Je pense, en vous donnant de mes nouvelles, non seulement remplir un devoir mais aussi vous causer quelque plaisir.

J'ai quitté ma famille le 10 avril : ce départ causa une grande peine à mes parents, car je suis leur troisième fils que le pays appelle à sa défense. Incorporé au même régiment qu'un de mes frères, j'irai peut-être le retrouver un jour dans ce bois de la Gruerie où bien des fois il a affronté la mort....

A Château-Thierry je rencontre plusieurs camarades de l'École, et les langues de marcher! Le train fuit dans le cadre charmant de la discrète vallée champenoise. Je veux fixer en moi le souvenir de ces paysages familiers que je quitte pour longtemps, je le pressens, et j'écoute à peine les chants de mes joyeux compagnons de voyage.... Paris! la foule des conscrits

descend et s'engouffre dans les voitures du métropolitain, un court voyage me conduit à la gare Montparnasse. Le train que nous devons prendre se fait attendre de longues heures; dans le grand hall de la gare les « Marie-Louise » s'asseyent tant bien que mal sur leurs valises et disent un mot aux provisions qu'une main maternelle a soigneusement préparées....

Le convoi s'ébranle dans la nuit. C'est l'air froid de l'aurore qui me réveille près de Nogent-le-Rotrou : au dehors, les pâturages se découpent entre des haies multiples et des rangées d'arbres fruitiers, je suis dans le Bocage.... Mais, bientôt, le sol se tourmente, des escarpements schisteux se dressent dans le lointain, la voie ferrée est souvent creusée dans le roc et touche presque la côte. Les chants et les cris enthousiastes des conscrits ont cessé, tous se disputent la portière et veulent voir, et c'est une longue acclamation de joie qui salue l'apparition de la mer. Idéale leçon de géographie qui m'est donnée. Bientôt le convoi tout pavoisé d'ajoncs arrachés à la lande arrive à Guingamp; nous descendons, des sergents nous attendent et nous voici dans la caserne dite de « La Tour d'Auvergne ».

Je suis ainsi devenu « le soldat F...., matricule 11 855 », modeste unité qui va, à son tour travailler pour notre France. Les débuts de la vie militaire m'ont paru quelque peu monotones : les demi-tours, les évolutions au pas cadencé, tout cela n'était pas inconnu d'un normalien de Châlons, mais j'ai voulu voir dans cette répétition une école de patience et de discipline. Le service en campagne est, d'ailleurs, très captivant : tous les mouvements se font dans une franche gaieté, ses fatigues mêmes sont un acheminement vers la résistance physique dont nous aurons besoin dans quelques mois. Et je suis persuadé que si le pays nous appelle pour aider nos aînés, nous ferons comme eux notre devoir avec bonne humeur, avec entrain, somme toute en Français....

F. R.

Conscrit de la classe 1916.

Camp de la Faisanderie, 26 mai 1915.

... La guerre est venue détruire nos jolis rêves d'avenir, elle a exigé de tous les Français l'accomplissement du plus sacré des devoirs. C'est ainsi que je me suis retrouvé avec quelques-uns de mes camarades de l'École, rendus plus chers maintenant, au centre d'instruction de Joinville. Je me prépare si possible à faire un chef de section.

Je ne vous cacherai pas qu'au début la discipline sévère du régiment, si différente de celle encore toute paternelle de l'École normale m'a effrayé. Mais on se plie à tout et, aujourd'hui, grâce à l'habitude, il me semble être déjà un « vrai grognard ». Et puis, à l'heure actuelle, les petits ennuis de la vie militaire s'effacent devant la grandeur du devoir à accomplir; quand, dans deux mois, nous irons retrouver nos aînés, nous chercherons à les surpasser et vous pourrez être fier de vos élèves....

G. L.

De la classe 1916, élève-officier de réserve.

Saint-Maixent, le 7 juin 1915.

... Merci, Monsieur le Directeur, de ne pas vous désintéresser (du sort) de ces jeunes combattants que vous n'avez pas connus. Moi, j'aurai du moins cette consolation qu'un de nos frères sera votre élève et qu'il mettra son point d'honneur à être encore meilleur normalien que son aîné.

Jusqu'ici, quoique ayant reçu le baptême du feu, je n'ai pas eu le bonheur de participer directement à la délivrance du sol de la patrie. Mais, avant peu, je veux, à la tête d'une section de conscrits comme moi, joindre mes efforts à ceux de mes camarades. En attendant ce jour je travaille à faire un bon « gradé ».... Au souvenir de mon foyer familial brisé[1], de quelques parents prisonniers, de mon meilleur ami tué par un obus, je suis parfois honteux d'être dans une école; j'aspire ardemment à partir sur le front....

B. R.

Classe 1915. E. O. R.

1. Originaire de Silleny (Marne), village incendié par les Allemands.

Camp de Saint-Maur, 7 juin 1915.

... J'ai appris avec fierté que plusieurs de nos camarades étaient tombés au champ d'honneur. Nous sommes prêts maintenant à les remplacer et à tomber glorieusement comme eux. A l'heure actuelle, nous oublions toutes nos « gamineries » des années passées pour affirmer hautement le patriotisme de l'instituteur français. Ces jours derniers, on a demandé ceux qui désiraient partir pour le front à la fin des cours, c'est-à-dire vers le 1er septembre. J'ai le plaisir de vous dire, Monsieur le Directeur, que pas un instituteur n'a « calé »....

C. H.
Classe 1916. E. O. R.

Du front, 5 juin 1915.

... Je reconnais maintenant que l'École normale m'a laissé quelque chose, — ce que M. Léon Bourgeois appelle « une raison de vivre ». Mes trois années d'École m'ont surtout donné de la force morale, si nécessaire aujourd'hui.... Les leçons de littérature de M. F.... m'ont laissé dans le cœur un idéal et j'ai Racine et Musset dans mon sac. Mais je ne les lis pas dans les tranchées où, d'ailleurs, nous ne travaillons que la nuit.

Dans la nuit du 1er juin nous devions avancer un barrage de 12 mètres dans une sape qui reliait la tranchée allemande à la tranchée française. Nous commençons... les Boches nous voient, ils croient qu'on attaque et quelques-uns s'avancent avec des grenades. Je fais feu avec mon mousqueton, une demi-heure se passe, tout se calme et nous continuons notre barrage à leur barbe. Ah! nous leur jouons des tours merveilleux!... Il y a quelques jours nous tombons sur une de leurs mines : cinq fourneaux! nous aurions sauté le lendemain matin.... Le 15 mai, ils attaquent, la nuit, dans un coin qu'ils croyaient inoccupé. Pardon! les pionniers étaient là et nous leur avons sonné la retraite.

C. G.
Classe 1915. Sapeur pionnier au 11e génie.

Des tranchées, 18 juin 1915.

... Avec un peu de retard, — les événements en sont cause, — je me fais un grand plaisir de répondre à votre longue lettre. J'écris au crayon et veuillez m'en excuser, car je suis dans un petit « gourbi », à deux cents mètres de l'ennemi. Malgré cela le calme le plus absolu (règne) sur le front.

Une lettre de vous est d'un grand réconfort pour moi : je sens que, loin du corps enseignant, je fais encore partie de la « grande famille » (universitaire). Quand un normalien sort de l'École, il est armé pour la vie; il a peu d'expérience mais on lui a appris à réfléchir, à étudier le milieu où il se trouve, à se demander le pourquoi des choses. Or, s'il s'agit de lutter comme nous le faisons à l'heure actuelle, — (sur la ligne de feu), — cette discipline lui sert encore : c'est peut-être là une cause de son mépris du danger et de son entrain sur le champ de bataille.

M. H.

Classe 1915. Sergent au 164e d'infanterie.

En campagne, 20 juin 1915.

... Je suis dans un secteur où se livrent chaque jour des combats acharnés; la lutte est dure mais tout le monde supporte ces fatigues avec une vaillance et une crânerie bien françaises.

Cette vie nouvelle, malgré le danger constant, est vraiment belle. Au feu (c'est-à-dire sur le front), on est comme détaché de toutes les petites choses mesquines; on n'a, je crois, que de bons sentiments; tout le monde est d'accord, pas de petites discussions. Une seule idée chez tous, celle de vaincre, de repousser l'ennemi.

Un grand sentiment s'est précisé en moi depuis que je suis au feu, c'est celui du devoir... sans faiblesse et sans atermoiements. (Ici) dès qu'on a reçu un ordre on met à l'exécuter toutes ses forces, toute sa bonne volonté. Si j'ai le bonheur de revenir et de reprendre mes études, je crois que j'envisagerai certaines

choses d'une tout autre façon qu'auparavant. Beaucoup de mes anciennes idées se seront modifiées : la guerre m'aura vieilli (mûri) le caractère....

D. H.

Classe 1916. Soldat au 237e d'infanterie.

II

Lettre d'un « filleul » à un petit élève d'une école primaire de Paris.

27 juin 1915.

Mon cher petit Ami.

C'est avec un grand plaisir que j'ai reçu votre paquet; mais ce plaisir a été doublé en y trouvant le gentil petit bout de lettre que vous y aviez ajouté. C'est comme cela que j'ai su que vous étiez un petit Savoyard et j'en ai été heureux, car moi-même j'en suis un; et quoique j'aie quitté notre chère Savoie depuis très longtemps pour voyager à l'étranger, lorsque, le 2 août, la France a appelé tous ses enfants, je n'ai pas hésité un instant et maintenant j'ai le double honneur d'être Savoyard et d'être chasseur alpin. Vous savez sans doute, cher petit ami, que les chasseurs alpins qui sont presque tous de la Savoie ont fait vaillamment leur devoir depuis le début de la campagne. Que vous dirais-je de plus mon cher petit ami, sinon d'être toujours bien attentif aux leçons de vos maîtres à l'école; c'est le seul moyen de devenir plus tard de bons citoyens et surtout de vaillants soldats. C'est pour vous que nous travaillons en ce moment, et ce que nous retirerons de la grande victoire, ce sera à vous de le conserver.

Allons, cher petit ami, il ne me reste plus qu'à vous remercier bien sincèrement de votre charmant envoi, et comme je n'ai pas de famille et ne reçois aucune lettre, je serais toujours heureux de lire de temps en temps quelques mots de mon petit ami le Savoyard. Une simple carte fait tant plaisir dans les tranchées où les jours sont si longs.

Adieu cher petit ami. Pensez à moi comme je pense à vous.

E. D.

Sergent d'une compagnie de mitrailleuses.

Association amicale des Membres de l'enseignement prisonniers au camp de Zossen-les-Berlin.

Voici de nouveaux comptes rendus des séances hebdomadaires de l'Amicale universitaire de Zossen. Les deux premiers, retardés dans la transmission, font suite à ceux qui ont été publiés dans la *Revue Pédagogique* du 15 mai.

Séance du 7 mars. — L'Association s'est réunie sous la présidence de M. Michel, pour fixer le fonctionnement des œuvres scolaires.

M. Michel rend compte des démarches faites par lui auprès du capitaine, commandant le camp, pour obtenir, en faveur de l'Association, l'autorisation de disposer d'une salle et d'y travailler à l'œuvre de perfectionnement scolaire.

L'accueil a été sympathique et courtois. Le capitaine, rappelant la bienveillance qu'il a témoignée jusqu'à présent aux étudiants d'arts plastiques (sculpteurs, peintres) et aux musiciens (choristes), a bien voulu faire profiter de la même faveur les membres de l'enseignement. Le local est accordé ainsi qu'un peu de mobilier : une table, des bancs et deux tableaux noirs.

Le Président expose aussitôt les détails de l'organisation des cours. Il y a environ 350 compatriotes qui désirent profiter des leçons, si bien que ce nombre respectable procurera aux maîtres la satisfaction très sensible de la tâche à accomplir. Pour ne pas troubler le service des corvées imposées aux hommes, ni les exercices du culte protestant qui se font dans la même salle, il est décidé de fractionner les hommes par groupes de 20 environ, chaque groupe correspondant autant que possible aux compagnies constituées des divers bataillons.

Les leçons auront lieu tous les jours, le matin de 8 heures 1/2 à 11 heures 1/2 et le soir de 6 à 9 heures environ.

L'Assemblée estime qu'au début une séance d'une demi-heure par groupe est suffisante. Il y aura ainsi 100 hommes qui trouveront leur tour chaque matin et 80 chaque soir. Chaque groupe passera, tous les deux jours, sous la surveillance de deux maîtres, toujours les mêmes, et l'on procède à la répartition du service entre 28 des maîtres présents.

L'Assemblée approuve une proposition du Président, concernant les fournitures scolaires nécessaires, et le prie de solliciter du Ministère un envoi de méthodes de lecture et de livres de lecture courante, premier degré.

L'Assemblée décide ensuite de se réunir chaque dimanche matin pour discuter des questions purement pédagogiques ou pour écouter de petites causeries.

Le Président remercie les bonnes volontés et espère que l'œuvre élaborée avec tant d'entrain aura des résultats très satisfaisants.

Séance du 14 mars. — Le président M. Michel expose les résultats obtenus dans la semaine et communique certaines observations que l'expérience de 8 jours a permis de faire, en vue d'améliorer les défauts d'une organisation tracée sur le papier.

Tout d'abord tous les inscrits ont eu à cœur d'assister ponctuellement aux cours. Quelques nouveaux ont demandé spontanément leur inscription et parmi eux quelques Belges. Mais il convient, à la demande générale, de changer les leçons qui se font après 8 heures du soir. D'ailleurs les maîtres sont priés eux aussi par les autorités du camp de ne plus disposer de la salle après cette même heure. Il est donc décidé de commencer le matin à 7 heures 1/2 et de faire passer deux groupes en plus dans la matinée.

Dans l'après-midi les heures seront simplement changées et reportées de 2 heures à 3 heures 1/2, sauf le jeudi où la salle doit être libre à 3 heures.

Dans chaque groupe, les maîtres ont divisé leurs élèves suivant les connaissances de ces derniers en deux cours qui fonctionnent simultanément, chacun sous la direction d'un maître.

Vu l'absence de livres, M. Bagnol, professeur à l'École normale de Guéret, a eu l'idée de s'adresser à l'initiative des maîtres et les a priés de travailler chacun à la confection de feuilles séparées pour constituer provisoirement une sorte de méthode de lecture.

Dès lors il sera possible à ceux des maîtres qui veulent s'en charger de créer le soir un cours supplémentaire d'une heure

environ en faveur de camarades beaucoup plus avancés qui ont manifesté le désir de se perfectionner.

Telle est l'œuvre que le personnel enseignant a réussi à mettre sur pied, à l'usage des prisonniers. Quelques collègues sont, paraît-il, dans une certaine gêne pécuniaire. Ils n'ont qu'à venir trouver le Président, qui demandera au Ministère un prélèvement sur leur traitement. En attendant, une cotisation intime pourrait aider les camarades; le plus beau des mobiles de l'association n'est-il pas l'entr'aide mutuelle?

Quelques membres demandent si, dans ces réunions du dimanche, il ne serait pas possible de faire alterner les conférences pédagogiques avec de petites causeries sur les différentes régions de la France, de façon à resserrer davantage encore les liens d'amitié entre le Nord et le Sud, entre l'Est et l'Ouest?

La proposition est adoptée.

La séance se termine par une conférence faite par M. Hérisson sur « l'Hégémonie commerciale de l'Allemagne, ses causes et ses résultats ».

. . . . . .

Séance du 30 mai. — M. Michel, président, ouvre la séance et donne la parole à M. Vadet, instituteur à Rouen. Celui-ci expose à l'Assemblée comment se développe une ville, et prend comme exemple Rouen. Il en indique la situation géographique, sert de guide au milieu des richesses archéologiques de la ville, rappelle comment tous les souvenirs historiques sont perpétués par les monuments, noms de rues, édifices, etc., et termine en expliquant l'importance commerciale du port de Rouen.

Séance du 6 juin. — M. Michel, président, ouvre la séance. Il est heureux d'annoncer à l'Assemblée qu'il a reçu du Ministère deux envois de livres, dont il donne la liste. Il se fait l'interprète de l'Assemblée pour adresser à M. le Ministre ses remerciements et ses hommages reconnaissants. Ces volumes, joints aux ouvrages d'études et aux romans offerts par quelques membres de l'Association, vont grossir le noyau de la bibliothèque dite scolaire.

Le Président a reçu également un nouveau paquet de cahiers offerts gracieusement à l'Œuvre de l'Enseignement. On conti-

nuera, comme par le passé, à donner à ceux qui suivent les cours un cahier en récompense du travail et de l'assiduité.

Puis le Président donne lecture d'une communication qu'il a reçue concernant le livre d'or de l'Enseignement. Il signale le nombre des morts ravis jusqu'à présent par la guerre au corps enseignant et adresse à ces braves, au nom de toute l'Assemblée, un hommage ému de sympathie et d'admiration. Il relève en particulier deux noms : celui de Jean Bayet, tué sur le front, et de M. Bayet père, promu lieutenant sur le champ de bataille.

La séance se termine par une conférence de M. Maisonnet, instituteur à Felletin (Creuse), sur la fréquentation scolaire dans cette région, sur les causes de la fréquentation irrégulière (longueur des chemins à parcourir, misère, routine, manque d'amour de l'enfant pour l'école, souvent par la faute du maître), puis sur les remèdes à apporter (gradation des efforts et de l'attention chez l'élève — part du maître aux jeux — suppression des classes l'après-midi en juin et juillet, influence personnelle du maître sur les parents). La discussion de cette question si importante est reportée au dimanche suivant.

Séance du 13 juin. — M. Michel, président, ouvre la séance et commence par orienter la discussion de la conférence ci-dessus. L'Assemblée arrive aux conclusions suivantes. Il y a trois catégories d'absents :

1° Les insoumis, qui ne vont jamais à l'école, qui y arrivent en retard, ou qui quittent l'école trop tôt.

2° Les absents périodiques, qui doivent aider aux différents travaux de leurs parents.

3° Les irréguliers.

On étudie ensuite les causes de ces absences, et l'on découvre des raisons sociales, économiques et politiques, et d'autres raisons d'ordre secondaire, dont quelques-unes ont été signalées par M. Maisonnet et auxquelles il faut ajouter la faiblesse, la sensiblerie des parents.

Quels sont les remèdes à apporter ?

D'abord, le maître doit apprécier avec bienveillance les motifs d'absences, puis les juger avec la plus grande équité.

Au point de vue économique, l'Assemblée est d'avis qu'il con-

viendrait d'assouplir le calendrier scolaire suivant les exigences locales (travaux des champs, pêches, etc.), puis de reconstituer la Caisse des écoles dans une entente intime avec le bureau de bienfaisance, la première visant l'enfant, le second les parents. Enfin, la loi doit avoir force répressive, et l'Assemblée est d'avis de supprimer l'avertissement préalable, et d'établir comme première punition une condamnation, fût-elle avec sursis. Enfin, il faudrait une commission cantonale, composée de personnes indépendantes du suffrage universel (par exemple juge de paix, percepteur, brigadier de gendarmerie, etc.). Le juge de paix préviendrait le bureau de bienfaisance qui agirait alors comme organe de secours et organe de répression.

Séance du 20 juin. — M. Michel, président, fait part à l'Assemblée des regrets que lui ont exprimés, au moment de quitter le camp de Weinberge, les 8 collègues partis à Döberitz. Il leur a été pénible de rompre les bonnes relations de confraternité nouées ici et d'abandonner l'œuvre entreprise en commun. Ils ont spontanément pris l'engagement de créer à Döberitz une organisation analogue à la nôtre, à moins qu'elle n'existe déjà, auquel cas ils s'empresseraient d'offrir leur concours.

M. Michel exprime le sentiment unanime de l'Assemblée en disant que ce départ, qui rappelle par son importance numérique les départs pour Chemnitz ou pour Zinckau, a été une nouvelle souffrance pour notre amitié et un nouveau dommage pour notre Association. A été particulièrement sensible le départ de M. Hérisson, secrétaire et interprète du groupement, professeur d'allemand et de littérature française des candidats au brevet supérieur, conférencier infatigable.

D'autres départs paraissant imminents, M. Michel propose de continuer tels qu'ils subsistent et sans modification aucune ce qui reste des différents cours, au moins jusqu'à la fin de la semaine. Ce n'est qu'ensuite qu'on pourra peut-être les réorganiser. Adopté.

Lecture est donnée de la lettre que M. le Ministre a adressée le 23 avril à M. Michel, en réponse aux procès-verbaux des réunions de février. C'est avec un sentiment de vive gratitude qu'est accueillie la réconfortante lecture de cette lettre, qui dit l'intérêt

que porte personnellement M. le Ministre à l'Association et à ses œuvres, et qui donne aux diverses questions que nous avions posées les réponses les plus précises et les plus bienveillantes à la fois. L'Assemblée prie son Président de transmettre à M. le Ministre ses remerciements les plus vifs et l'expression de son respectueux dévouement.

Séance du 27 juin. — M. le Président propose de remplacer M. Hérisson, parti à Döberitz, par M. Joly, instituteur de la Creuse, dans les fonctions de secrétaire et interprète de l'Association.

Il donne ensuite lecture d'une lettre, datée du 13 mai, et à lui adressée par M. le Directeur de l'enseignement primaire qui, ayant pris connaissance des procès-verbaux des réunions de mars-avril, envoie à l'Association ses félicitations et ses encouragements. Cette lecture est écoutée avec une attention émue : de se sentir, de si loin et de si haut, suivis avec sympathie, c'est un puissant réconfort. L'assemblée charge son Président d'exprimer à M. le Directeur de l'Enseignement primaire sa respectueuse gratitude.

La séance se termine par une causerie de M. Michel sur les exercices d'analyse à l'école primaire, causerie qui donne lieu à quelques observations judicieuses et à une intéressante discussion pédagogique.

Séance du 14 juillet. — M. Michel, président, observe que l'Association traverse une crise. Les départs incessants de groupes assez nombreux ont ravagé les effectifs, tant ceux des maîtres que ceux des élèves. De nombreux départs sont imminents, et le jour est proche où l'Association de Zossen aura vécu.

Jetant un coup d'œil en arrière, M. Michel rappelle que dès le mois de novembre dernier un carnet circulait, à Wunsdorf, de baraque en baraque, de « gourbi en gourbi », recueillant les noms et les adresses des membres de l'enseignement public, mais qu'il fallut attendre le mois de février pour constituer à Weinberge le groupement projeté. Nous ne songions alors qu'à nous réunir à jour fixe, pour nous connaître, causer ensemble,

nouer entre nous des liens de bonne confraternité. Ce n'est que peu à peu, à la suggestion de tel ou tel d'entre nous, ou sous la pression des besoins qu'il nous était donné de constater, que le but de l'Association se modifia et se précisa. Pour rendre plus attrayantes nos réunions du dimanche, il fut institué des causeries hebdomadaires, d'un caractère scientifique, géographique, pédagogique. Puis on organisa des cours d'illettrés et des cours de perfectionnement : 200 de nos compatriotes apprirent à lire et à écrire, 150 complétèrent leur instruction élémentaire. Enfin, à l'usage des maîtres eux-mêmes, il fut créé des cours de préparation au brevet supérieur et au certificat d'aptitude pédagogique.

M. Michel exprime ses remerciements à tous ceux qui ont collaboré à ces diverses œuvres, à tous ceux mêmes qui, n'ayant pu payer de leur personne, ont par leur assiduité aux réunions hebdomadaires fait preuve de bonne confraternité.

Il rappelle que, n'espérant d'autre récompense que la satisfaction d'avoir travaillé en commun à une œuvre utile, nous avons eu la grande joie de recevoir de M. le Ministre de l'Instruction publique et de M. le Directeur de l'Enseignement primaire de précieux témoignages de sympathie et d'encourageantes félicitations.

Il donne enfin la parole à M. Mazaleyrat, professeur d'école primaire supérieure à Ruelle, qui développe une fort intéressante conférence sur son département d'origine, la Charente.

N. B. — Les cours, conférences et réunions sont suspendus jusqu'en octobre prochain.

Récits et Impressions d'Enfants sur la Guerre.

Nous publions ci-après le récit fait par Mlle Sagliaschi, élève de l'école primaire élémentaire de la rue Mazenod, à Lyon, de l'arrivée des grands blessés à la gare des Brotteaux, le 23 juillet 1915, et, d'autre part, la composition française de Mlle Gilberte Gustin, de l'école des filles de la rue des Terrasses, à Troyes, à l'examen du certificat d'études primaires.

On ne peut mieux montrer que par ces documents empruntés à la vie même de l'école, les sentiments qui animent notre jeunesse.

I

L'arrivée des Grands Blessés à la gare des Brotteaux, à Lyon, le 23 juillet 1915.

L'Allemagne nous rend enfin nos chers et glorieux blessés qu'elle avait retenus prisonniers chez elle; et nos exilés, depuis plusieurs semaines, nous reviennent chaque jour, par centaines.

La chaleureuse réception qui est faite à chaque convoi de grands blessés devait être présidée, ce matin, par M. le Recteur de l'Académie. Ayant exprimé le désir d'avoir auprès de lui une délégation d'élèves de chacune des écoles municipales, dix de mes compagnes de classe furent choisies.

Ce matin, à huit heures un quart, nous étions réunies chez une maîtresse chargée de nous conduire à la gare des Brotteaux, où devait arriver le convoi.

Nous arrivons à huit heures et demie; une foule déjà énorme envahissait les abords de la gare, gardée militairement. A grand'peine, nous réussissons à fendre cette foule, mais les agents chargés de la contenir, sachant que les enfants des écoles

doivent assister à la cérémonie, nous laissent passer assez facilement, et nous nous rendons à l'intérieur de la gare.

Les arcades sont pavoisées de faisceaux de drapeaux qui claquent au vent; la foule, où se mêlent infirmiers et infirmières, attend, impatiente et émue, l'arrivée du train.

J'aperçois en face de moi un coin de ciel gris... et je songe : « Pourquoi le soleil se cache-t-il?... Il ne veut donc pas, de l'éclat de ses rayons, réchauffer les cœurs et atténuer un peu la tristesse du spectacle émouvant qui, tout à l'heure, va se dérouler sur les quais de la gare? » Il est vrai que ce ne sont pas de joyeux soldats, pleins de vigueur et de santé, qui vont arriver, mais des mutilés qui souffrent... et je me dis : « Le soleil ne voulant paraître ni trop gai, ni trop triste, revêt un voile gris, parure de mi-deuil. »

Un coup de sifflet, qui fait battre tous les cœurs d'une émotion indicible, dissipe nos pensées. Le train, orné de drapeaux, s'avance lentement, une longue clameur enthousiaste l'accueille.

Je vis alors un spectacle douloureux qui ne s'effacera jamais de ma mémoire....

Aux portières, des visages se montrent, visages pâles, sans doute, creusés par les fatigues et les privations, mais qui, malgré une émotion intense qui fait briller dans leurs yeux des larmes d'attendrissement et altère leurs traits amaigris, rayonnent de joie contenue, d'une joie immense de revoir, enfin, après tant de souffrances, le sol natal et les êtres éplorés qu'ils ont laissés au foyer familial.

Infirmiers et infirmières se précipitent; c'est à qui aidera le plus nos bien-aimés soldats; tout le monde veut les obliger.... Les infirmières s'emparent de leurs paquets, offrent leurs bras à ceux qui marchent avec difficulté. Quelques-uns sont amputés d'un bras ou d'une jambe, d'autres ont la tête bandée. Nos blessés sourient, causent, répondent avec empressement aux multiples questions qui leur sont posées.

Pauvre martyrs!... Mes compagnes et moi, et toutes les personnes présentes, les regardions avec pitié, douleur, mais aussi avec admiration. On comprenait, en cet instant solennel et touchant, toute la grandeur du sacrifice demandé par la Patrie à ces nobles victimes du devoir.

Comme leur cœur dut palpiter lorsqu'ils entendirent pour la première fois, après dix ou onze mois d'exil, le chant clair et sonore des trompettes françaises, les saluant de leur rythme vibrant.

Le débarquement s'est fait aux accents entraînants de la *Marseillaise*, jouée par l'Harmonie municipale; à notre chant national succédèrent l'*Hymne suisse* et la *Brabançonne*.

Nous nous rendons ensuite dans la salle de réception; là, sur de longues tables qui, par une délicate attention, étaient ornées de fleurs et de lierre, étaient disposées en file des timbales en aluminium et des bouteilles de champagne. Peu à peu la salle s'emplit de nos grands blessés, acclamés par des applaudissements frénétiques.

Les infirmières versent le champagne, distribuent les verres, et M. le Recteur prend alors la parole. Aussitôt, un silence imposant règne dans la salle.

En des termes émus, M. le Recteur souhaite la bienvenue à nos chers blessés, disant que tout son discours pourrait se résumer en quatre mots : Bienvenue! Merci! Courage! Confiance!

Il leur dit avec quelle impatience nous les attendions, combien nous étions heureux de les revoir malgré tout ce que l'Allemagne méchante avait pu leur faire croire; car, on leur a dit, là-bas, que nous les oubliions. Les Barbares ont crié à qui voulait l'entendre que la France était vaincue... de cela, M. le Recteur les dissuada énergiquement, leur affirmant au contraire que la victoire est prochaine, et, comparant l'Allemagne à la vipère qui se cache sous le rocher, attendant sa proie, il dit que bientôt notre Joffre écraserait la tête de la bête venimeuse.

Mais ce qui fut le plus touchant dans le discours est certainement l'allusion discrète faite à ceux qui ne reviendront plus, à ceux dont la place restera toujours vide, au foyer visité par la mort. Et M. le Recteur redit les vers sublimes de Victor Hugo :

> Ceux qui, pieusement, sont morts pour la Patrie,
> Ont droit qu'à leur cercueil, la foule vienne et prie.
> Entre les plus beaux noms, leur nom est le plus beau!

« Après tout, dit-il, nous devons tous mourir! mais seule, la France est immortelle! »

M. le Recteur adressa ensuite à la Suisse, si généreuse et hospitalière, qui accueille si bien nos chers blessés, un merci reconnaissant, et termina en criant : « Vive la France ! »

Souvent, ce beau discours, rempli de sentiments délicats, fut interrompu par de longs applaudissements; la foule, vivement émue, ne pouvait contenir son enthousiasme. Les élèves des écoles normales chantèrent la *Marseillaise* qui me parut doublement magnifique, chantée ainsi devant de glorieux mutilés. Je ne sais pourquoi, mais j'aurai voulu la chanter aussi à pleine voix, et pourtant j'avais envie de pleurer....

L'Harmonie municipale la joue une dernière fois; et, sans attendre la fin, nous sortons pour nous ranger sur le parcours que doivent suivre les autos transportant les blessés à l'hôpital du Pré-aux-Clercs.

Des cuirassiers à cheval font la haie ; et, au passage de chacune des voitures, jouent de la trompette et présentent les armes.

Les enfants des écoles jettent des fleurs aux blessés, agitent leurs petits drapeaux. J'ai vu un mutilé se dresser dans l'auto, et, en riant, tendre les bras pour saisir les fleurs. La foule en délire les acclame de toute sa force et nos grands blessés, heureux, crient : « Vive la France! » en agitant leurs képis couverts de fleurs. Et ce fut ainsi pendant plus d'une heure.

Sans doute, cette réception ne peut faire disparaître leur mutilation, ni atténuer leurs souffrances physiques, mais comme ils doivent être heureux, ces braves, de l'accueil enthousiaste qui leur est fait! Quel réconfort pour eux de voir qu'en France on ne les oublie pas, que tous, depuis l'écolier et le plus humble des Français, jusqu'aux personnages les plus importants, pensent à eux, les admirent, les acclament, les aiment! Leurs pauvres cœurs si meurtris, ont dû tressaillir à la vue de toute cette foule venue pour les saluer; et les exilés ont senti, à toutes ces marques de sympathie, qu'on aurait pitié de leur détresse.... Alors le courage et l'espoir ont dû renaître dans leurs âmes!

« Vous avez raison, chers mutilés, de croire qu'on fera l'impossible pour adoucir votre sort! Votre confiance ne sera pas trompée! Tous nous nous unirons pour vous aider! Alors seulement nous commencerons à vous payer une partie, bien minime, de notre dette envers vous! »

II

Lettre à un frère qui combat sur le front[1].

Troyes, le 26 juin 1915.

Cher Jean,

Ta mutine petite sœur ne t'oublie pas, et, aujourd'hui, elle t'écrit encore une grande lettre qui te réconfortera. Tu sais, ici, nous avons bon espoir en la victoire finale et j'espère que tu ne doutes pas du succès de nos armes, cher Jean. C'est être lâche de ne pas avoir foi en sa patrie. Chez nous, nous n'avons jamais cru un seul instant à la défaite de la France. Car, combattant pour une cause juste, il est sûr qu'elle en sera récompensée. Le travail ne manque pas chez nous, nous pourrions être très heureux en ce moment, si tu ne nous manquais pas, toi, mon grand, et si la guerre, ce terrible fléau, ne s'était abattue sur notre France.

Nous nous portons tous bien. Papa est quelquefois de mauvaise humeur. Il peste après la guerre, après les Allemands, après tout. Mais ces moments de colère ne durent pas. Cela se passe quand on lui parle de toi. Maman a souvent les yeux rouges, mais je soutiens un peu son courage. Je lui dis que tu te bats pour le droit, pour l'indépendance, pour l'honneur, pour la liberté et elle est fière alors d'avoir un fils tel que toi, si brave et si courageux.

J'ai un heureux événement à t'annoncer, mon grand : petit Pierre a marché hier pour la première fois! Tu penses notre joie! Maman le tenait par ses bretelles, quand, s'échappant, il s'est mis à marcher jusque vers moi. Tu dois penser ma suprise et la joie de papa lorsqu'il est rentré du travail.

Je vais toujours en classe et je travaille de mon mieux. Cher grand, tu n'es plus là pour me montrer à résoudre mes problèmes. Tu sais, depuis ton départ, le calcul n'est toujours pas mon ami! J'ai beau me creuser la tête, elle est vide!

---

1. Le sujet de la composition française que nous reproduisons ici était le suivant : « Lettre à votre frère, actuellement au front, pour soutenir son courage et lui donner, sans l'attrister, des nouvelles de la famille. »

L'Italie a l'air de bien marcher. Tous les cols sont maintenant occupés par les vaillants soldats du roi Emmanuel. Si seulement ils pouvaient nous sauver! Tu reviendrais alors, mon Jean, et l'abominable tuerie prendrait fin. Tu vas te dire : « Allons, voilà Gilberte qui se lance dans la politique. » Mais oui, tu auras raison, les opérations m'intéressent au plus haut point et je les suis comme toute petite Française doit faire. Je les suis pour voir les progrès accomplis par nos armées et je me dis, mon grand, que tu es un héros pour avoir participé à ces brillants et meutriers faits d'armes. Je me dis que tu es grand parce que tu fais ton devoir. Et je t'admire, mon Jean.

Maintenant, je vais te faire mes recommandations. Ne bois pas d'eau trop froide quand tu es en sueur, ne t'expose pas inutilement, prends bien des précautions. On ne peut jamais trop faire de recommandations à un grand frère que l'on aime.

Mon chéri, accomplis toujours ton devoir simplement, en bon soldat. Pense, dans la tranchée, en combattant, que le cœur de ta sœur t'accompagne partout.

Cher grand, je ne vois plus rien à te dire. A bientôt de tes nouvelles.

Je mets un baiser au bas de ma lettre. Ton cœur saura bien l'y trouver.

Au revoir, mon Jean.

Ta petite sœur chérie,

GILBERTE.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, mars 1915. — *Paradoxe de l'université allemande et de l'idéal militaire.* — Dans un article documenté et vécu, M. F. H. Swift, de l'université de Minnesota, ancien *Verkehrgast* d'une des plus célèbres associations d'étudiants allemands, commente ainsi les résultats de la culture germanique.

« On admet, dit-il, généralement, que la guerre présente a dessillé les yeux du genre humain, lui a permis de découvrir certains dessous, et démontré que l'idéal allemand était un paradoxe impossible, odieux, brutal, s'efforçant à combiner les conceptions scientifiques du vingtième siècle avec les aspirations morales et sociales d'un féodalisme avili. Or il n'était pas besoin de l'effroyable lutte qui déchire en ce moment l'Europe pour arriver à de telles conclusions. Il suffit de réfléchir à ce fait incontestable que le système d'éducation tant loué de l'Allemagne est essentiellement brutal, que cette brutalité est sociale, nationale, qu'elle pénètre intimement l'enseignement primaire et secondaire, pour trouver son plus complet épanouissement dans l'université.

Cette « brutalisation » commence pour l'enfant dès le moment où, sans tenir compte de sa nature et de ses dispositions, on le met à une école dont le degré détermine la caste à laquelle, pour toute sa vie, il appartiendra. Aussi le Dr. Fritz Berolzheimer a pu écrire, en 1910, que le nombre des suicides chez les écoliers augmente de jour en jour d'une façon *follement dangereuse.*

A l'université, il est d'usage d'accorder au jeune étudiant deux ou trois années de liberté avant le commencement d'une préparation sérieuse à ses examens. Et c'est alors qu'il apprend à louer ce que le monde considère, avec raison, comme abominable : la brutalité sous toutes ses formes.

Il doit s'affilier à une société d'étudiants dont le trait éminemment caractéristique est d'être au ban des lois, en ce sens que la

plupart des actes commis par ses membres sont condamnés par toutes les réglementations divines et humaines. Inutile d'insister.

En plus de luttes bachiques, plus ou moins musicales, où il est tenu de donner sa mesure, le jeune initié doit, avant son affiliation définitive, combattre en deux duels « satisfaisants » dont le but n'est pas de tuer, mais, au prix de blessures principalement à la tête, d'enseigner le courage. « Les Allemands sont peureux naturellement, disait un étudiant expliquant ces sanguinaires tournois, et la pratique de ces duels est nécessaire à l'éclosion et au développement d'une énergie de bravoure telle qu'ils refuseront de se rendre même devant la certitude de la défaite. » Mais le type de courage ainsi développé n'est que vil, bestial, immoral et anti-social. Il donne toute priorité à la force, écarte l'intervention dominante de la raison, amène aux excès, et produit d'ineffaçables ressentiments. De là les haines farouches et irréductibles, se transmettant de génération en génération, entre les diverses corporations d'une même université.

C'est dans cette juxtaposition de la culture scientifiquement matérialisée et d'une éducation infiniment brutale, qu'il convient de trouver l'explication de la faiblesse tragique de l'idéal allemand, et de son odieuse faillite.

Les Institutrices mères de famille à New-York. — Sous ce titre, l'*Educational Review* imprime dans son intégrité, et avec ses considérants, la décision prise récemment à ce sujet par le Commissaire des écoles de la Ville de New-York, M. Tinley.

Jusqu'alors il était d'usage, dans ces écoles, que le fait d'être mère, même légitimement, équivalait à une révocation pure et simple. La cruauté de l'usage n'a cessé de soulever des protestations croissantes, et les décrets de révocation s'efforçaient à invoquer des motifs divers, sans jamais mentionner formellement la raison véritable.

En l'espèce Mme B. C. Peixotto dut, le 3 février 1913, abandonner son poste, après en avoir prévenu son supérieur immédiat, pour quelque affection nasale et auriculaire. Un médecin la soignait encore le 22 avril 1913 pour cette affection lorsqu'elle fut suspendue, pour « négligence de ses devoirs » par « suite d'absence continue causée par la naissance d'un enfant ». Mariée en février 1912, Mme P. venait de donner naissance à un fils, le 7 avril 1913.

Lorsque la révocation définitive fut demandée au Board of Education, la raison donnée fut celle-ci : « absence sans congé depuis environ le 3 février 1913 » et, le 8 octobre, l'intéressée se voyait chassée du corps enseignant.

Devant le Commissaire de l'Education de New-York, agissant comme juge en appel, l'administration maintenait qu'elle avait accordé un congé pour soigner une affection qui n'était pas la parturition, donc que le congé n'était plus valide.

Or, dit le commissaire Finley, l'usage, à New-York, exige des maîtres qu'ils excusent leur absence, dans des cas graves, seulement lors de leur retour à l'école, une simple notification à leur supérieur étant considérée comme suffisante à leur départ. De plus, la ville de New-York admet comme institutrices des femmes mariées. Il s'agit maintenant de savoir si le Board of Education a le droit de congédier une femme mariée à cause de ce qui est la conséquence légitime, naturelle, du mariage et sa sanction sociale. Tant qu'une loi n'aura pas explicitement déclaré que toute femme mariée doit être rejetée de l'enseignement, l'institutrice mariée et mère devra voir sa situation sauvegardée. En conséquence Mme Peixotto sera réintégrée dans ses fonctions.

❦

Les illettrés. — Le bureau américain de statistique fixe à 7,7 p. 100 le nombre des illettrés aux États-Unis (3 seulement p. 100 pour la population blanche née dans le pays), à moins de 3 p. 100 au Danemark, en Allemagne, en Hollande, en Suède, en Grande-Bretagne et en Norvège. Le pourcentage est plus élevé dans les autres pays de l'Europe. Il atteint le chiffre 65 en Bulgarie, 70 en Grèce, 33 en Hongrie, 37 en Italie, 69 en Portugal, 61 en Roumanie, 69 en Russie, 58 en Espagne, et 79 dans la Serbie, qui, certainement, compense son ignorance par sa bravoure.

D'ailleurs l'E. R. ajoute que les qualités morales et le développement économique sont souvent loin d'être en rapport avec le nombre des illettrés, et que, pour juger de la valeur d'un peuple, il est d'autres critériums que son habileté à lire et à écrire.

❦

Définition de la « Kultur » par le professeur Bein de l'Université d'Iéna. — « Nous, Allemands, distinguons entre civilisation et « Kultur ». Par civilisation nous entendons le travail qui embrasse le contrôle de la nature nécessaire à l'élévation et au perfectionnement des conditions extérieures de la vie. Par *Kultur* nous entendons les efforts dirigés vers l'organisation de la vie d'un peuple, chez lequel l'idéal le plus élevé de religion, de morale, d'art et de science se trouve réalisé. Dans la sphère intellectuelle, les Allemands ont acquis un rôle prépondérant par des actes qui sont un bienfait pour l'humanité. Cette supériorité gêne beaucoup de peuples. De là la haine des plus faibles contre le plus fort. »

❦

Avril 1915. — *L'Éducation des adultes et la démocratie.* — L'E. R. d'avril contient trois articles qui, sous des titres différents, et partant d'idées premières dissemblables, arrivent aux mêmes conclusions. Il est urgent, disent les trois auteurs, MM. J.-J. Marrinan de Derry, E.-G. Cooley de Chicago, A. Freeman de Londres :

1° que le nombre des heures de travail soit réduit, par une loi

générale, pour les adultes employés dans le commerce ou l'industrie ;

2° qu'il y ait, pour ces adultes, un enseignement technique post-scolaire *obligatoire* ;

3° que des sociétés — sous forme de patronages, laïques comme religieux, — administrées le plus possible par les adultes eux-mêmes, soient organisées ou développées, et que toutes, ensemble rattachées, constituent une sorte de fédération unique et puissante.

M. Cooley établit ces conclusions sur les résultats, déjà obtenus en Allemagne et en certains Etats de l'Amérique du Nord, par l'adoption d'une ou de plusieurs des mesures ci-dessus indiquées. Tous ces pays ont d'abord décrété, et rigoureusement installé, l'enseignement professionnel obligatoire, avec réduction des heures de travail. En Allemagne, en Prusse notamment, les patronages ont reçu des encouragements — voire même des subsides officiels. — En 1911, l'ensemble des États allemands comptait 2 656 patronages catholiques avec 257 465 membres, 2 419 patronages protestants avec 142 826 membres, 80 unions juives avec 14 000 membres, 227 associations social-démocrates avec 153 616 membres. Toutes ces sociétés d'ordinaire comprennent des bibliothèques avec salles de lecture et de conférences, et des terrains pour les sports.

Il est un quatrième vœu que nous pourrions ajouter, en France, aux trois exprimés ci-dessus, à savoir : le raccourcissement de la dangereuse période qui sépare la fin des études scolaires proprement dites du commencement du service militaire. Les nécessités de la guerre présente ont démontré que l'appel des jeunes gens dès l'âge de 19 et même de 18 ans n'avait guère que des avantages.

❦

Culture et Kultur. — Les comparaisons entre ces deux fins : l'une, résultat d'une civilisation libre, l'autre, produit d'une organisation factice, ne paraissent pas devoir se terminer bientôt. — L'E. R. reproduit, par exemple, un article du *Times* du 5 janvier 1915, résumant une conférence faite par l'évêque Welldon de Manchester, lors du congrès des Associations pédagogiques britanniques, à l'Université de Londres. Pour le conférencier, tandis que la culture doit être le progrès des sociétés par le perfectionnement moral et physique de l'individu, la *Kultur* recherche d'abord le progrès de l'Etat, envers et contre la morale ou l'humanité, pour atteindre au plus grand bien-être de l'individu allemand, à l'exclusion et aux dépens des individus d'autres races. Par suite, dès qu'il sert l'Etat allemand, point de crime, si odieux soit-il, qui ne se transforme en acte méritoire — voire même héroïque. C'est là le plus clair de l'enseignement des philosophes germains de la seconde moitié du XIXe siècle. Les résultats ne peuvent en être qu'un affaiblissement du sens de la responsabilité et de la dignité personnelles, l'adoption de pratiques vertueuses toutes extérieures, et enfin une corruption foncière, à peine contenue par la crainte de la délation mutuellement organisée.

Pour conclure, l'évêque Welldon demande à ses compatriotes d'organiser l'éducation britannique sur de nouvelles bases. Il importe que les jeunes gens qu'elle aura formés connaissent et pratiquent les langues vivantes qui, seules, peuvent faire d'eux des citoyens du monde présent, à l'exclusion des prétendues langues universelles, que leur caractère artificiel voue à l'impuissance et à la disparition périodique. Bref il faut enseigner le véritable patriotisme et la vraie religion, qui consistent à faire des individus meilleurs, pour des sociétés plus nobles, vers une humanité plus parfaite.

Le péril féminin. — L'envahissement continu de la carrière pédagogique par les éléments du sexe féminin ne cesse d'inquiéter nombre de bons esprits en Amérique. Ils ne peuvent se résoudre à admettre que le nécessaire équilibre de l'influence des sexes soit rompu, de manière si complète, en faveur de l'un d'eux. Ils redoutent la contagion de nervosités parfois injustes et mal pondérées, et ne craignent pas d'exposer le danger couru, dans son essence, par la race américaine du Nord.

Bien entendu les éducatrices, en général, satisfaites d'un tel état de choses, soutiennent, par la plume de Mrs. Stewart, que, s'il en est ainsi, la faute remonte aux hommes eux-mêmes « *presque toujours* inférieurs à l'idéal masculin », « le plus souvent incapables d'inspirer du respect aux enfants ».

M. L. M. Bassano réplique que les femmes sont « *toujours* inférieures à l'idéal féminin ». Si quelques-unes parvenaient à l'atteindre, elles seraient parfaites, ce qui, étant données les faiblesses inhérentes à la nature humaine, est impossible.

Il ajoute que les hommes respectables sont aussi nombreux que les femmes respectables. Il n'est pas de statistique fondée pour dire le contraire. D'ailleurs, pourrait ajouter M. Bassano, si, en Amérique, le nombre des hommes respectables venait à être découvert comme moins grand que celui des femmes jugées dignes de cette épithète, à qui la faute dans un pays où l'éducation dépend presque entièrement du sexe féminin ?

Est-il discutable, continue M. B., que les hommes soient physiquement plus aptes à l'enseignement que les femmes, qu'ils soient moins émotifs et plus stables de caractère, tout en possédant un sens plus élevé de la vérité et de la justice, qu'ils aient, en somme, les qualités essentielles à qui veut éduquer ?

Sans doute on trouve expédient, aux États-Unis et ailleurs, d'employer surtout des femmes dans l'enseignement parce qu'elles acceptent des traitements inférieurs ; mais il est constant aussi, d'après des documents cités par M. John Eiselmeier de Milwaukee, Wisconsin, que les écoles en souffrent et donnent des résultats inférieurs.

A. Gricourt

Suisse et Belgique.

L'ÉDUCATEUR, de Lausanne, 27 février. — *Le rôle de l'École dans les circonstances actuelles* (Extrait d'un rapport présenté par M. J. Petermann, instituteur, aux membres de la Société pédagogique vaudoise). — « La guerre, la guerre européenne sévit. Eh bien, servons-nous en pour l'instruction et l'éducation de nos enfants. Dans les leçons de géographie et d'histoire, d'abord, que d'éléments nouveaux! Si le maître n'est pas trop froid, trop inabordable, les élèves apportent d'eux-mêmes d'intéressants sujets : la prise d'Anvers, le transfert d'un gouvernement de Paris à Bordeaux, ou de Bruxelles au Havre, le rouleau compresseur, l'isthme de Suez menacé, etc., etc. Il est évident que les leçons de géographie, en Europe et en Afrique spécialement, pourront avoir un tour tout particulier. Est-ce que les traités de 1648, de 1815, de 1863 ne prendront pas du relief? Est-ce que les questions économiques, approvisionnements en blé, en charbon, en matières premières, la marche de nos industries ne peuvent devenir très captivantes par le temps qui court?...

Mais il y a plus : depuis quelques années, on parle beaucoup chez nous de *réveil national*, de *culture nationale*. Le moment n'a jamais été mieux choisi de donner à cette culture un caractère plus intensif. Il ne sera pas difficile de montrer et de faire comprendre à nos enfants le rôle protecteur de notre chère armée suisse, de faire naître en eux l'amour pour une petite patrie sérieusement menacée. Pas n'est besoin pour cela de mettre au programme une heure de culture nationale, pas plus que d'y mettre une heure d'enseignement antialcoolique. Nous supposons à chaque maître assez d'intelligence et de tact pour savoir choisir le moment propice et les mots convenables.

La jeunesse a besoin d'être éclairée; elle risque d'assister à de graves événements et de les comprendre très mal, c'est peut-être là le point le plus délicat de notre tâche. Remontons des effets aux causes et n'ayons pas peur de dire franchement à nos élèves à quelles conséquences désastreuses peuvent conduire l'imprévoyance, la légèreté d'esprit des uns, la trop grande ambition, l'orgueil démesuré des autres. Montrons-leur les fruits amers de l'amour effréné des conquêtes, de la soif de l'or et de la domination. Sans nous arrêter trop à l'opinion de ceux qui nous rappellent à tout propos notre neutralité, au risque de nous faire tomber dans une stupide complaisance ou dans la lâcheté, rappelons-leur bien haut que rien n'honore plus une nation, grande ou petite, comme aussi tout individu, que de respecter la parole donnée, un engagement signé; le sort de la Belgique et du Luxembourg ne doit pas, ne peut pas les laisser indifférents...

En vrais neutres, nous pourrons peut-être leur inculquer cette idée

que notre solidarité s'étend à tous ceux qui souffrent, qu'ils parlent français ou allemand, anglais, russe ou serbe; que pour être de bons, de vrais Suisses, nous devons par delà nos frontières aimer l'humanité qui doit grandir dans le beau et dans le bien, non dans le mal. La guerre actuelle, à côté des morts et des blessés, des villes ruinées et des populations misérables, ne manque pas de beaux traits qui frapperont le cœur et la conscience des petits : la Hollande héberge 5 à 600 000 réfugiés belges; les États-Unis ont envoyé des sommes importantes destinées aux victimes innocentes de la guerre, nos compatriotes en Amérique nous ont envoyé 300 000 francs et trois vaisseaux de blé, chez nous la Croix-Rouge reçoit des dons en abondance. »

La Revue de Paris, 1er juin. — *L'école et l'église allemandes au service du pangermanisme aux États-Unis.* (Extrait d'un article de M. Léon Cahen sur l'*Allemagne aux États-Unis.*) — « Aujourd'hui l'immigrant qui débarque à New-York trouve dans les kiosques, chez les principaux libraires, les nouveautés d'outre-Rhin; il lit des journaux allemands. Pour satisfaire ses besoins religieux, il a, s'il est luthérien, 8 000 communautés allemandes et 5 000 pasteurs; s'il est évangéliste, 1 153 communautés et près d'un millier de prêtres; s'il adhère au synode allemand réformé, 1 688 églises et plus de 1 100 pasteurs; s'il est catholique, une organisation analogue. Il envoie ses enfants soit à l'école publique, certain qu'ils y apprendront une partie des matières qu'on leur avait enseignées dans la métropole, soit aux écoles privées allemandes, laïques ou confessionnelles, dirigées par des *Lehrer* ou des *Berufslehrer*, au nombre de plusieurs milliers, répartis sur presque tous les points de la zone allemande. Au-dessus des écoles primaires, les jeunes gens disposent d'établissements supérieurs. Au sommet, ils rencontrent dans les Universités des maîtres allemands, attachés à l'Allemagne, des enseignements en allemand, des programmes à l'allemande. Comment nier dans ces conditions que tout le possible n'ait été fait pour défendre contre l'action du milieu l'élément germanique? Et s'il est évidemment inexact de soutenir que l'importance numérique du *Deutschtum* se chiffre par 20 millions puisque, de l'immigration des XVIIe et XVIIIe siècles, beaucoup s'est perdu, comment ne pas reconnaître l'existence aux États-Unis d'un germanisme puissant, organisé, agissant? »

E. Simonnot.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhague, librairie Gyldendal), 1915, I. — A propos de la *Valeur pédagogique de l'enseignement des langues vivantes*, M. Chr. Flagstad fait valoir, en dehors de l'intérêt même qu'il y a à connaître une ou plusieurs langues étrangères, leur influence sur la formation de la personnalité, tant par le travail qu'elles exigent pour être assimilées que par les pensées et les sentiments nouveaux qu'elles éveillent chez celui qui les apprend. L'enseignement d'une langue doit être envisagé au triple point de vue phonétique, grammatical et lexicologique. L'étude des sons exige l'exercice méthodique et répété des mêmes organes qu'emploie la langue maternelle, sans doute : mais ces organes, étant soumis à des difficultés nouvelles et variées, en acquièrent plus de souplesse et de vigueur. D'autre part, la nécessité de comparer, sans cesse, des sons étrangers avec ceux de notre langue maternelle, a pour résultat que nous parlons celle-ci avec plus de netteté et de pureté, ce qui est, incontestablement, une preuve de meilleure éducation. Quant à la grammaire, il n'est point douteux que l'effort que nous faisons pour apprendre à parler correctement, n'augmente la clarté de notre esprit, ne fortifie la logique de notre raisonnement. On n'énonce clairement que ce que l'on conçoit clairement. Pour la lexicologie, il suffit de penser au travail considérable qu'exige une bonne version, qui est de transférer d'une langue dans une autre une pensée, sans que celle-ci n'ait à perdre de sa force ni de son originalité : et l'on conviendra que l'on ne peut qu'y acquérir une maîtrise de plus en plus grande de sa propre langue, en même temps que l'on enrichit son esprit des trésors de la pensée d'autrui. Encore faut-il, cela va sans dire, que les textes que l'on nous donne à traduire, soient choisis et de réelle valeur.

III. — L. P. Poulsen nous communique toute une série d'intéressantes observations sur *le langage des enfants*. Ce n'est point d'eux qu'on a pu dire que la parole leur a été donnée pour dissimuler leur pensée. Les enfants disent tout ce qu'ils pensent. Ils le disent en se servant des mêmes mots, des mêmes expressions, des mêmes tournures que les grandes personnes, qui les entourent, non sans les modifier toutefois, selon l'âge et le degré d'intelligence. Naturellement, le vocabulaire des enfants commence par être extrêmement réduit, — fait important dont ne tiennent pas toujours suffisamment compte les auteurs des livres de lectures que l'ont met entre les mains de nos tout petits. Ces enfants emploient beaucoup de mots insignifiants, ils se répètent : comme ils n'aiment guère les pauses dans leurs récits, ces répétitions permettent à leur pensée, plus lente, de

rattraper leur parole. Ils ont des expressions, des tournures à eux, par lesquelles ils donnent cours aux impressions qu'excite en eux ce qu'ils disent. Leur vocabulaire est aussi peu abstrait que possible. Ils ont horreur des mots collectifs qu'ils réduisent au nom d'un objet ou d'un être déterminé. Quant à la grammaire, ils prennent vis-à-vis d'elle les plus grandes libertés; ils se permettent même, à l'occasion, de lui en remontrer en fait de logique. Plus ils se développent, sans doute, plus ils prennent le parler des grandes personnes : ce qui ne signifie point qu'ils gagnent en originalité.

Est-il bien certain, demande M. Hans Dragehjelm, que les *champs de jeu* mis à la disposition de nos enfants aient toujours été choisis et soient organisés selon le besoin de ceux-ci? On leur donne des emplacements bien aplanis et d'où l'on a eu soin d'enlever tout ce qui pourrait les gêner : tout ce qui pourrait les amuser, diraient-ils, si on les consultait. L'enfant ne joue nulle part aussi bien que dans les chantiers encombrés d'objets les plus divers, que sur les terrains les plus accidentés où il peut courir, grimper, se cacher, exercer toutes ses forces. Il leur faut donc un champ où ils aient toute liberté; non pas des jardins bien entretenus, sablés et alignés, mais de vrais jardins où creuser, bêcher, planter. Voilà qui leur développerait les muscles et qui distrairait l'esprit des plus grands des premières pensées troublantes. Voilà qui vaudrait mieux que les promenades le long des routes, pendant lesquelles on cherche à s'éloigner le plus possible de l'œil du maître et pour cause. C'est toute une révolution qui s'impose dans nos écoles et nos collèges.

On a prétendu que *l'enseignement de l'histoire* n'était pas à sa place *dans les petites classes*. M. Gjerbeff entend précisément prouver le contraire par trois sortes de raisons tirées de la nature de l'enfant, des conditions de l'enseignement dans les écoles élémentaires et du caractère même de l'histoire. Question de méthode. Il s'agit de rester à la portée de l'enfant; de profiter de son esprit de curiosité pour lui donner l'explication des choses qu'il voit, des faits auxquels il assiste; de remonter ainsi du présent au passé, élargissant l'horizon à mesure que son intelligence se développe.

IV. — Dans ses *Lectures d'un pédagogue*, Axel Adam profite de ce que la guerre le prive des revues étrangères pour s'occuper, une fois, de pédagogie nationale : et c'est à l'œuvre d'Ed. Lehmann qu'en particulier il s'arrête, Lehmann, l'auteur de *L'Éducation au travail* (1910). D'abord, il était surtout question, dans ce premier volume, du travail manuel. Dans le suivant : *L'Instruction des enfants et l'adolescence*, il pense principalement au travail intellectuel et moral.

Pour Lehmann, la vie humaine ressemble à une construction qui s'édifie de bas en haut. L'école doit préparer les voies de la personnalité individuelle, et non l'étouffer. L'école doit mettre en la possession de chacun de nous des instruments identiques dont nous nous servirons chacun à notre façon, selon notre génie propre. Plus tard, Lehmann, qui, entre temps, s'est fait naturaliser Suédois, a écrit un nouvel ouvrage sur la *Psychologie des années de transition*, dans lequel il constate, à cet âge, un tel dégoût d'apprendre chez les jeunes gens, une telle inaptitude à « écouter », qu'il vaudrait presque mieux, durant cette période, leur supprimer l'école. Comme Grundhig, il voudrait une interruption entre l'école primaire pour les enfants et l'école supérieure réservée aux adultes, une interruption consacrée au travail manuel. Lehmann a constaté aussi la profonde différence des sexes telle qu'elle se manifeste en ces premières années de puberté et c'est sur cette différence qu'il s'appuie pour s'élever, au nom de la raison, contre les écoles mixtes : l'éducation commune, ou plutôt l'égalité de l'éducation des filles et des garçons est un non-sens, puisque, de par la nature, la vie ne peut offrir aux premières le même but qu'à ceux-ci.

❦

VI. — Un bel article de Niels Lilsbor sur *L'éducation du caractère*. L'enfant est une pâte prête à recevoir toutes les empreintes. Son avenir dépend des premières impressions qu'il reçoit. L'enfant apporte en naissant un monde de possibilités, qu'il appartient à l'éducation de l'aider à réaliser, en éliminant les fâcheuses, les funestes, afin que les bonnes qualités se développent et s'épanouissent. Contre les mauvaises habitudes auxquelles l'enfant pourrait par instinct, par hérédité, être incliné, l'éducation doit réagir, pour lui en faire prendre de bonnes. On redresse bien l'arbuste qui aurait tendance à pousser de travers. On habitue bien l'enfant à la régularité du manger, du dormir; on le peut aussi facilement aux nobles qualités qui constituent l'homme moral. C'est affaire de discipline, la discipline évoluant avec l'enfant, jusqu'à la discipline personnelle de la volonté, chacun de nous devant arriver à ne plus faire, à ne plus penser que ce qu'il veut.

L. P.

Bibliographie.

Publications relatives à la guerre.

Il a paru utile, dans la Bibliographie, de faire une place à part aux publications d'actualité relatives à la guerre européenne. On trouvera donc groupés ici, des comptes rendus, des traits, études, récits, recueils de documents retenus par la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire, parmi ceux qui lui auront été adressés.

I. — Les causes et les responsabilités de la guerre.

Études et documents sur la guerre. Qui a voulu la guerre? Les origines de la guerre d'après les documents diplomatiques, par E. Durkheim et E. Denis. Paris, Armand Colin, éditeur.

Cette plaquette fait partie de la collection éditée pour permettre aux neutres de se rendre compte des responsabilités encourues par l'Allemagne.

L'ouvrage de MM. Durkheim et Denis, aussi clair que substantiel, malgré sa concision, est d'une belle impartialité. Les faits y sont exposés avec une rigoureuse logique. Chaque assertion est appuyée de documents irréfutables, et l'esprit le plus prévenu ne peut concevoir de doutes après la lecture de ces lignes où s'affirment le pacifisme de la Triple-Entente et les intentions belliqueuses de la Germanie.

L. S.

La guerre, par Ernest Denis. Paris, Delagrave, éditeur.

Dans son discours du trône, le kaiser, chef suprême de l'Empire allemand, affirmait qu'il n'avait commencé la guerre que pour répondre aux menaces de ses adversaires. « Réduits à nous défendre, a-t-il dit — et son chancelier et toute l'Allemagne l'ont répété après lui — nous tirons l'épée, la conscience pure et les mains pures. »

Cependant, est-il vrai que l'Autriche-Hongrie ait présenté à la

Serbie, et sous la forme la plus blessante, une série de conditions que M. de Jagow lui-même a déclarées inacceptables ? Est-il vrai que la Serbie ait dépassé dans ses concessions toutes les limites qui avaient paru possibles et que l'Autriche ait rompu toutes relations diplomatiques avec le cabinet de Belgrade sans même avoir pris le soin d'examiner sa réponse ? Est-il vrai que l'Allemagne ait, par ses procédés dilatoires, et avec une sournoise ténacité, fait échouer toutes les propositions de médiation successivement suggérées par l'Angleterre, et acceptées par la Russie et par la France ? Est-il exact, enfin, qu'au moment même où l'Autriche, reculant devant l'aventure d'une conflagration européenne, admettait la reprise de la discussion et laissait espérer une conjuration de la crise, l'Allemagne, jetant le masque, ait déclanché la guerre générale par son ultimatum au tsar, suivi de l'invasion du Luxembourg et de l'envahissement de la Belgique ?

Oui certes; et l'attentat de Serajevo n'a été que le prélude saisi par l'Autriche-Hongrie et son alliée l'Allemagne pour déchaîner une lutte qui était la conclusion normale, fatale, nécessaire de toute la politique suivie par Guillaume II. Poursuivie avec une absence complète de bonne foi, une brutalité, un cynisme, une arrogance qui avaient fini par soulever tout le monde, cette politique visait à imposer à l'Europe l'hégémonie allemande, et cette hégémonie ne pouvait être obtenue que par l'écrasement de la France, de la Russie et de l'Angleterre.

Tout entier au culte de la force implacable, au triomphe de son Empire et de sa Maison, pénétré de l'idée de la sainteté de sa mission et de son droit divin, il a préparé la guerre dans le plus petit détail, indifférent aux maux sans nombre qu'elle devait entraîner, convaincu d'ailleurs d'une victoire rapide, et il l'a déchaînée, à l'heure même qu'il avait choisie, au moment où il pensait ne trouver devant lui que des adversaires désemparés, aux prises avec les plus redoutables difficultés intérieures et sans véritable préparation militaire.

Fanatisée par ses dirigeants, ses écrivains, philosophes, historiens, publicistes, persuadée qu'elle était la seule nation pure et noble, la vraie supérieure, investie de toute éternité par un décret divin pour conduire l'humanité, l'Allemagne répondit à l'appel de son chef et se rua, avide de gloire, avide également de terres et d'argent, à l'appropriation ou tout au moins à l'exploitation du monde.

L'hypertrophie du moi et la manie des grandeurs suppriment les facultés de raisonnement. D'ailleurs, avec toute leur science, les meneurs de la Germanie contemporaine ont fait preuve d'une intelligence courte. « Ce ne sera pas une des moindres surprises de l'histoire que de constater comment les Allemands qui avaient si méthodiquement préparé les moindres détails de leur outillage ont, dès les premiers jours, par une série d'erreurs, rendu inévitable la chute d'un empire qu'ils avaient cru invincible. » L'Europe nouvelle

ne sera pas celle qu'avaient rêvée les pangermanistes, elle sera ce que la fera le traité imposé par les Alliés.

Tel est en résumé le beau livre de M. Ernest Denis. Nous avons essayé d'en marquer les grandes lignes. Seule la lecture de l'ouvrage peut permettre d'en apprécier à leur valeur la richesse des idées, la modération et la sagesse des jugements, la pleine possession du sujet et la haute tenue de la forme. G.

Qui est responsable? La guerre européenne, ses causes et ses fonctions, par M. Cloudesley Brereton (traduction Legouis). Paris, Alcan, éditeur.

Cette étude a été très bien accueillie en Angleterre. M. Cloudesley Bereton, après avoir examiné la politique et la personnalité de Guillaume II, exposé la force et la faiblesse de l'Allemagne, se demande quelles sont nos chances de victoire et par quel effort nous triompherons.

Dans une dernière partie dont le titre « le Règlement de compte » ne semble pas exempt d'humour, il anticipe sur les événements et se hasarde à indiquer quelques conséquences possibles ou probables de la guerre. Ceux qui ont entendu sa conférence parfois émouvante à la Sorbonne savent qu'il se tient, à ce sujet, dans les généralités.

Ce tract a été composé pour un public dont une grande partie apercevait mal le sens et la gravité de la guerre. Par suite M. Brereton a dû insister sur bien des points qu'un Français aurait à peine effleurés. Mais, et ceci est une originalité, il n'explique les événements actuels ni par la politique d'Arminius ni par une interprétation, inédite jusqu'ici, de la philosophie allemande. Un robuste bons sens, qui n'exclut ni l'émotion ni l'élévation des sentiments, et, en même temps, l'originalité de certains points de vue, méritent que ce tract soit lu en France comme en Angleterre. M. R.

Les Responsabilités de l'Allemagne, par S. Saintyves. Paris, E. Nourry, éditeur.

Ce volume vient combattre le cynisme de la propagande allemande, qui multiplie les mensonges pour faire croire aux nations neutres que la responsabilité de la guerre appartient à l'Angleterre, à la Russie et à la France, tandis que l'histoire impartiale en rejettera le poids écrasant sur l'Allemagne et sur l'Autriche.

L'auteur, avec ses habitudes d'honnêteté scientifique et de probe érudition, éclaire les origines de la crise, en décrit les développements et l'évolution, et il l'a fait dans un style clair, simple, en s'appuyant sur des documents et des faits incontestables, avec le seul souci de respecter la vérité.

Il expose ensuite, avec une froide précision, les violations, par un ennemi sans scrupules, des règles du droit des gens, des lois, des

coutumes de la guerre, violations qui constituent le plus abominable des méfaits. Il ne les a enregistrées qu'après les avoir soumises à un contrôle sévère. Ce qui frappe profondément dans ces abominations, c'est qu'elles ne sont point des actes isolés commis dans la fièvre du combat : elles ont un caractère uniforme; elles sont la manifestation d'un système organisé.

L'on ne peut pas lire sans un frisson d'horreur les pages où l'auteur nous montre le martyre de la Belgique et des provinces françaises envahies. L'esprit a peine à se convaincre que ces scènes de massacres, de tortures, d'incendie se sont déroulées au xxe siècle; on les attribuerait instinctivement aux fureurs des gorilles préhistoriques, si la destruction d'une église, d'une bibliothèque, ne nous rappelait que ceux de l'âge des cavernes n'ont pas été *à pareille fête*.

Sur toutes ces atrocités, sur ces fusillades en masse, sur ces inventions de bourreaux sadiques, on se renseignera utilement dans l'excellent livre soumis à notre examen.

Rappeler à des Français les forfaits allemands, les empêcher d'oublier la cruauté organisée, la férocité dogmatique, appuyées d'ailleurs sur une brutalité et une bestialité toutes naturelles chez ces boches, c'est remplir le plus sacré des devoirs, car nous glissons facilement à oublier trop vite et trop tôt. Nos esprits et nos cœurs se tournent plus volontiers vers les beaux actes d'héroïsme de nos soldats, vers les doux gestes de charité de nos femmes; mais il ne faut pas nous détourner du reste et nous devons relire les rapports et les enquêtes établis sur les crimes commis en Belgique, en Lorraine, dans nos départements envahis. C. J.

Civilisés contre Allemands, par Jean Finot. Paris, Flammarion, éditeur.

Le livre n'est pas un pamphlet inspiré par la guerre. C'est une étude très solide et très documentée des peuples que le conflit actuel met en présence. Le procès de la Barbarie est instruit sur pièces nettement justificatives. L'auteur établit qu'il ne suffit point d'utiliser les conquêtes techniques de la science pour être un peuple civilisé et que ce nom est réservé aux nations qui se pénètrent de la réalité morale du progrès et de ses aspirations sacrées. « Il faut, écrit-t-il, considérer comme barbares les collectivités hostiles à la morale internationale et aux principes qui en découlent. »

C'est l'idée directrice du livre qui est fortement composé, logiquement conduit.

L'étude comparée des documents diplomatiques est faite par un homme qui a connu les principaux acteurs du drame, les diplomates qui ont ourdi le drame. Les portraits alternent avec le récit des faits, la psychologie avec l'économie politique. Tour à tour la France, l'Autriche-Hongrie, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Italie, la Russie de l'avant-guerre sont passées en revue.

Livre intéressant, vivant, plein d'idées et de faits, d'une lecture instructive, attachante, qui renseignera et qui réconfortera.

E. P.

II. — Les méthodes de la guerre.

Les Usages de la guerre et la doctrine de l'État-major allemand, par Charles Andler. Paris, Félix Alcan, éditeur.

L'auteur expose d'abord, avec documents officiels à l'appui, les idées des dirigeants allemands de 1870 à 1915, sur la manière de comprendre la guerre, en la disant d'autant plus humaine qu'elle sera plus féroce, parce qu'ainsi elle durera moins longtemps. Puis il offre au lecteur un certain nombre de proclamations des généraux et des gouverneurs affichées dans les régions occupées et démontrant la fidèle application des méthodes enseignées en temps de paix.

Dans une troisième partie, en quelques pages, il oppose la doctrine française qui est l'application des conventions signées à la Haye.

G. P.

Comment les Austro-Hongrois ont fait la guerre en Serbie, par R. A. Reiss. Paris, Armand Colin, éditeur.

M. Reiss, professeur de droit criminel à l'Université de Lausanne, a été chargé par le gouvernement serbe de se rendre en Serbie pour juger, après avoir vu de ses propres yeux, la conduite des troupes austro-hongroises dans ce malheureux pays.

L'enquête qu'il a faite a révélé d'une façon qui ne laisse pas place au moindre doute que c'est sur des ordres précis et impératifs que les soldats de l'empereur François-Joseph firent emploi de balles explosives et de balles expansives dites dum-dum. D'ailleurs des caisses de ces projectiles qu'on n'avait pas eu le temps d'enlever furent trouvées par les Serbes sur le champ de bataille de Canabara et de Paroschnitza.

Les massacres par les Austro-Hongrois de prisonniers et de blessés serbes furent fréquents; de même les assassinats perpétrés, indivuellement ou en masse, sur des civils arrêtés comme otages sous les prétextes les plus futiles. La plupart des victimes avaient subi d'horribles mutilations avant d'être mises à mort.

Les constatations faites par M. Reiss ont porté sur 3 à 4 000 personnes de tout âge et de tout sexe, depuis des enfants de moins d'un an, jusqu'à des vieillards plus qu'octogénaires.

Tous les faits relevés ont été contrôlés avec une minutieuse exactitude. Ils sont confirmés par des témoins oculaires et aussi par des ordres de service trouvés sur des officiers autrichiens tués ou faits prisonniers.

Des photographies annexées au rapport de M. Reiss rendent témoignage de sa véracité.

C. D.

III. — Épisodes.

Dixmude, un chapitre de l'histoire des fusiliers-marins (*7 octobre-10 novembre*), par Charles Le Goffic. Paris, Plon, Nourrit et Cie, éditeurs.

Merveilleuse épopée ce récit de l'héroïsme déployé par nos marins pour arrêter l'offensive ennemie au delà de l'Yser. Combien réconfortante la lecture de ces pages solidement documentées qui forment un « tout complet » et qui sont appuyées de nombreuses références. Ainsi présentées, les opérations que M. Charles Le Goffic a voulu mettre en valeur se détachent avec une admirable netteté.

L'ouvrage peut être placé dans toutes les bibliothèques.

L. S.

La Grande Mêlée des peuples, par M. Hollebecque. Paris, Larousse, éditeur.

Un souffle ardent et généreux anime ces récits héroïques écrits « pour les jeunes gens en qui les faits de la grande guerre ont animé les énergies et mûri la pensée ».

Conviennent-ils à nos écoliers primaires, ou à la clientèle habituelle des bibliothèques scolaires? Quelques-uns, à coup sûr, ne manqueront pas d'émouvoir les lecteurs de ces deux catégories : ce ne sont pas, à mon avis, les plus nombreux.

L'intérêt du livre est varié, et aussi la forme qui, trop souvent, abuse de l'érudition, du symbolisme, au point de rendre parfois la pensée obscure au lecteur naïf et sans lettres. Mais je reconnais bien volontiers que certains récits sont d'une touchante et heureuse simplicité (je ne veux pas parler des dialogues, en un langage populaire dont l'emploi m'a paru plutôt d'un goût médiocre).

Je crois qu'on pourrait tirer un excellent parti du volume en y choisissant des lectures, faites à haute voix, au besoin accompagnées de commentaires adaptés à l'auditoire.

Je serais surpris que quelques pages ne fussent pas retenues par les recueils de lectures qu'on ne manquera pas de publier après la guerre et qui reproduiront des récits ou des articles adaptés à la jeunesse de nos écoles.

A. G.

IV. — Les faits. Les recueils de documents.

1914. Tablettes chronologiques de la guerre, par G. V. Paris, Larousse, éditeur.

Comme l'indique son titre, ce petit ouvrage d'environ 150 pages est un simple memento où sont enregistrés jour par jour, du 1er août au 31 décembre 1914 [1], tous les faits relatifs à la guerre qui ont, à des titres divers, intéressé la France et les autres puissances directement ou indirectement mêlées au conflit.

1. Le volume suivant est en préparation.

Cette sèche nomenclature de faits divers et multiples, se rapportant aux intérêts les plus différents et à presque tous les pays du monde, et présentés dans tout le désordre de leur suite chronologique, a son éloquence. C'est dans leur précision rapide et confuse que nous les avons vécus; c'est ainsi que devront les revivre, d'abord, ceux qui viendront après nous.

Visible ou caché, un lien, cependant, les rattache les uns aux autres. Jamais peut-être, plus que dans la guerre actuelle, la triste chronologie n'aura été nécessaire pour retrouver et pour suivre la chaîne qui unit entre eux les événements, pour se conduire sûrement dans leur dédale apparent, en établir les rapports, en mesurer la portée et les conséquences, éviter les erreurs de jugement.

Une chronologie des événements de la guerre de 1914-1915 est le premier livre à placer dans une bibliothèque.

G.

V. — Les peuples belligérants.

La Monarchie des Habsbourg, par Henry Wickham Steed (traduction Firmin Roz). Paris, Armand Colin, éditeur.

M. Henry Wickham Steed, avant de diriger les services de la politique étrangère au *Times*, a été correspondant de ce journal à Berlin, à Rome, et pendant plus de dix ans, à Vienne. Nul n'était donc plus capable de parler avec compétence de la monarchie austro-hongroise.

Résultat de nombreuses années d'observations et de réflexions personnelles, son ouvrage embrasse les questions les plus importantes que posent l'existence et les tendances de l'État si disparate qu'est la monarchie des Habsbourg.

Contrairement à l'opinion généralement accréditée, l'auteur ne craint pas d'insister sur l'unité essentielle des territoires des Habsbourg, encore que cette unité soit et puisse devenir de plus en plus une unité dans la diversité.

« Sans doute, dit-il, des erreurs, des faiblesses, des préjugés, chez le monarque, les hommes d'État ou les races, peuvent conduire la monarchie au bord de la ruine; un désastre peut paraître présager l'accomplissement des prophéties de désagrégation; mais il ne m'a été donné de percevoir, pendant dix années d'observation et d'expérience constante, aucune raison suffisante qui puisse empêcher, en supposant à la dynastie une sagacité moyenne, la monarchie des Habsbourg de conserver sa place dans la communauté européenne. » En présence des événements actuels, l'auteur croirait peut-être avec raison devoir sinon changer ses conclusions du moins y ajouter un complément. « En supposant à la dynastie une sagacité moyenne », disait-il; espérons que cette sagacité moyenne a fait suffisamment défaut au

dernier des Habsbourg pour que la crise que traverse la monarchie soit celle du déclin définitif. Espérons que les événements, et un avenir prochain, ajouteront cette conclusion au livre excellent de M. Steed. G.

La puissance et le déclin économiques de l'Allemagne, par Raoul Péret. Paris, Félix Alcan, éditeur.

Dans un premier chapitre l'auteur montre combien, depuis ses victoires de 1870 jusqu'en 1914, l'Allemagne avait accru sa population, ainsi que sa puissance industrielle et commerciale et il cite certains chiffres, empruntés aux statistiques officielles et qui sont de nature à faire impression, par exemple :

Nombre d'habitants en 1871 : 41 millions ; en 1913 : 66 millions.

Valeur de la houille et de la lignite extraites en 1887 : 351 millions de marks ; en 1911 : 1 755 millions de marks ; augmentation de 218 p. 100 en quinze ans.

Valeur des tissus et fils exportés en 1887 : 311 700 000 marks ; en 1912 : 914 200 000 marks.

Même accroissement formidable de production pour les machines à vapeur, les machines électriques : ainsi les kilowatts consommés qui étaient de 1 860 800 en 1909, avaient doublé en 1913, quatre ans seulement plus tard.

Voilà pour l'industrie.

Le commerce extérieur de l'Allemagne avait progressé dans des proportions semblables, grâce au développement des cartells, au bon marché de beaucoup d'articles, à l'activité et à la ténacité de ses agents, de ses commis, de ses placiers, à la parfaite organisation de ses compagnies maritimes.

Des efforts aussi considérables et aussi soutenus se sont traduits par un accroissement continu de richesse, dont les chiffres suivants peuvent donner une idée :

En 1887, on comptait 2 143 sociétés par actions avec un capital de 4 876 millions de marks.

En 1912, on comptait 4 172 sociétés par actions avec un capital de 14 880 millions de marks.

En 1888, étaient déposés dans les banques, les sociétés coopératives et les caisses d'épargne 6 milliards 1/2 de marks ; en 1912, 30 milliards. Une statistique faite en 1913 évaluait à 322 milliards de marks la fortune du peuple allemand.

La guerre que l'Allemagne a eu la folie d'engager contre la moitié de l'Europe a singulièrement changé cette situation si prospère. Le blocus des côtes allemandes par les flottes française et anglaise a isolé l'empire germanique : ses relations commerciales avec les pays alliés ont pris fin ; ses transactions avec les neutres sont maintenant fort réduites. Non seulement un arrêt presque complet des échanges a eu lieu ; non seulement les ports ressemblent à des nécropoles et

les compagnies de navigation, n'ayant d'autres ressources que les transports par mer devenus impossibles sont menacées de mort, mais encore, dit M. Péret, les effets du blocus portent plus loin. Peu à peu les pays qui étaient clients de l'Allemagne vont chercher ailleurs les marchandises dont ils ont besoin et qu'ils ne peuvent indéfiniment attendre; le crédit de l'empire est atteint : les cours du change à l'étranger en sont la preuve indiscutable. Une chute prochaine du colosse germanique est à prévoir, si la guerre se prolonge.

Il appartenait à ses ennemis, et notamment à la France, de profiter pour l'avenir de cette situation et de s'apprêter à remporter la victoire dans (c'est le titre du IIIe chapitre de l'étude de M. Péret) « la bataille économique de demain ». L'auteur fournit à cet égard dans les dernières pages de sa brochure des indications et donne des conseils pratiques qu'il y aurait intérêt à faire lire aux jeunes gens de nos écoles, à ceux du moins qui se destinent aux professions productrices, à l'agriculture, à l'industrie, au commerce. F. M.

La Russie et ses richesses (2e édition), par Étienne Taris. Paris, Pierre Roger, éditeur.

Par ce mot « Richesses » l'auteur entend les produits du sol et ceux du sous-sol, les bénéfices procurés par les fleuves au double point de vue de la pêche et de la navigation, ceux de l'industrie et du commerce, les chemins de fer et les ports.

Tels sont les objets principaux des études contenues dans le livre qui est divisé en cinq parties :

dans la première il est traité de la Pologne et de l'organisation générale de l'Empire;

la deuxième est consacrée à la Grande Russie;

la troisième à la Petite Russie, et à la Crimée, au pays du blé, à la Russie industrielle;

la quatrième à la Russie blanche (Riga, Finlande, etc.), au Caucase, au commerce de la Russie;

la cinquième à l'avenir de nos relations avec la Russie.

Cet ouvrage est, en somme, un exposé de la situation économique de la Russie. Il est un livre de vulgarisation, bien documenté, clairement écrit, d'une lecture facile, intéressante et instructive.

H. S.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

En raison des retards apportés par les derniers événements, tant dans les services postaux que dans les transports par chemin de fer, la publication du présent numéro a dû être différée.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXVII. N° 10 Octobre.

REVUE
Pédagogique

La Science de l'Éducation[1].

On peut former un être humain soit du dehors soit du dedans; on peut le modeler comme une pâte inerte ou lui inspirer le désir du progrès; on peut lui imposer un fardeau de connaissances ou lui suggérer le dessein d'en acquérir; on peut le courber sous une règle extérieure ou l'habituer au gouvernement de soi; on peut le dresser ou l'élever. Toute doctrine pédagogique fait une part au dressage et une part à l'éducation. Mais chaque école se distingue des autres par la proportion selon laquelle elle dose ces deux éléments : l'une est plus autoritaire, l'autre plus libérale. Quelle est la formule de l'école française?

I

L'école française de pédagogie naît au XVIe siècle. Au moyen âge, en effet, la pédagogie est internationale : de Coïmbre à Vienne, ce sont les mêmes livres qui offrent aux étudiants de toutes nations les mêmes commentaires du même Aristote. Mais

1. Extrait d'un volume sur la *Science française* (Larousse, éditeur), publié à l'occasion de l'Exposition de San Francisco. Ce chapitre est la préface du catalogue des ouvrages de pédagogie française mis à la disposition des visiteurs de l'Exposition.

à la Renaissance la réaction contre la scolastique revêt, en France, une forme particulière, et, dès cette date, par cette réaction même, se trouvent fixés les traits originaux de la pédagogie française.

Rappelons-nous, si nous voulons comprendre cette réaction, le caractère de l'éducation scolastique. Nulle n'était, à première vue, plus propre à éveiller les esprits : les élèves n'avaient-ils pas à chercher des arguments pour et contre toute thèse? N'étaient-ils pas tenus de mettre en forme rigoureuse tous leurs raisonnements? Comment leur jugement, soumis à de telles épreuves, ne se serait-il pas aiguisé? Mais, dans les discussions de l'école, le dernier mot n'est jamais à la raison, il est au livre; l'esprit s'incline devant l'autorité. Dès lors, les luttes d'idées ne sont plus que jeux de mots; l'apparent enchaînement des preuves n'est que le déroulement d'un mécanisme verbal. On prétend enseigner l'art de penser, on ne crée que des routines intellectuelles; on prétend former des esprits, on fabrique des machines à syllogismes.

C'est la scolastique ainsi comprise que combattent nos écrivains du XVIe siècle, et, au premier rang, Rabelais et Montaigne. Ils lui adressent des reproches identiques : elle surcharge la mémoire au point d'étouffer le jugement; elle use l'esprit dans de vaines discussions au lieu de l'enrichir par l'observation des réalités. Rabelais est plus exigeant que Montaigne soit pour l'éducation physique soit pour l'enseignement littéraire. Mais, si son programme est plus vaste, ses préceptes s'inspirent des mêmes principes : ils veulent l'un et l'autre que l'enfant s'instruise comme en se jouant et qu'il apprenne des choses, non des mots. Avec des nuances, tous deux adoptent la même devise : plus de liberté, plus d'air et plus de vie dans les écoles et dans les esprits! Dès ses premiers manifestes, l'école française se range sous la bannière de la pédagogie libérale.

La scolastique ne fut tuée ni par Rabelais ni par Montaigne. Bien plus, son esprit anime l'ordre enseignant qui détient, au XVIIe siècle, l'influence la plus considérable, l'ordre des Jésuites. L'éducation jésuitique, c'est l'éducation scolastique mise au goût des gens du monde. L'élève des jésuites est un gentilhomme; ses manières sont élégantes et son langage châtié. Il ne s'atti-

rera pas les railleries que Rabelais décochait aux Sorbonnistes. Mais, comme ces derniers, il emmagasine dans sa mémoire des formules latines dont il ignore le sens ; en revanche, son bagage scientifique, comme le leur, est léger. C'est sans le vouloir que les scolastiques, confiants dans leurs autorités et dans leurs habitudes, en étaient venus à laisser s'engourdir leur jugement. C'est, au contraire, de propos délibéré, c'est pour donner à la société religieuse et à la société politique des sujets obéissants que les Jésuites, réprimant les initiatives de l'intelligence et de la volonté, fabriquent des automates. C'est aussi parce qu'ils n'ont pas confiance dans la nature de l'enfant : ils ne comptent, pour agir sur leurs élèves, que sur des ressorts extérieurs : l'émulation, qu'ils surexcitent par des procédés puérils, et la crainte, qu'ils entretiennent par des châtiments corporels. Par le but qu'elle veut atteindre, par les programmes qu'elle adopte, par les méthodes qu'elle emploie, par les mobiles qu'elle met en jeu, l'éducation jésuitique s'oppose nettement à celle que préconisaient Rabelais et Montaigne. Mais bien que les collèges des Jésuites aient reçu, pendant le XVIIe siècle, l'élite de l'aristocratie et de la bourgeoisie françaises, la France ne peut revendiquer comme siennes leurs idées pédagogiques. Même traduite et commentée par un Père français (le P. Jouvency), la *Ratio Studiorum* n'est pas une œuvre française.

Éminemment française, au contraire, est l'œuvre de Descartes. Élève — et élève reconnaissant — des Jésuites, il n'en critique pas moins, dans toute la première partie du *Discours de la méthode*, l'enseignement qu'il a reçu d'eux au collège de la Flèche. Mais, s'il peut être considéré comme un des grands noms de la pédagogie française, c'est surtout parce qu'il en a énoncé deux postulats essentiels :

1° C'est la raison qui rend l'homme susceptible d'éducation ;

2° C'est la raison qui est l'instrument nécessaire de l'éducation.

Être raisonnable, l'homme est susceptible d'éducation : le « bon sens » est, au sens exact du terme, le « sens commun » ; tous les hommes en sont pourvus : « la raison est la chose du monde la mieux partagée ». Mais tous ne savent pas également s'en servir. Qu'on le leur apprenne ; qu'on leur enseigne l'art de

« conduire par ordre leurs pensées », et ils sauront par surcroît conduire leur vie : ils éviteront l'erreur et, en même temps, le mal. Une éducation méthodique ne saurait être inefficace.

Et c'est par un effort personnel que chacun peut obtenir ce résultat; toute connaissance imposée du dehors est incertaine; il n'y a de certitude dans la pensée et de rectitude dans l'action que grâce à l'exercice de la réflexion. Malebranche exagère ce trait au point de condamner tout ce qui ne contribue pas à la culture de la raison; il voudrait bannir la connaissance sensible; il méprise l'histoire parce qu'elle fait appel à la mémoire. On n'en voit que mieux, chez lui, la tendance de la pédagogie cartésienne : mettre au premier plan l'éducation du jugement.

Cette tendance n'est pas moins visible dans les écrits des Jansénistes. Leur système d'éducation s'oppose trait pour trait à celui des Jésuites. Pour agir sur l'enfant, ils ne font appel ni à l'émulation ni à la crainte; ils cherchent à réveiller, au plus profond de l'âme, le sentiment de la dignité. Ils veulent que l'activité de l'enfant se déploie librement; sans lui éviter les efforts féconds, ils s'ingénient à découvrir des procédés (telle leur méthode d'épellation) qui le dispensent des efforts stériles. Et que lui apprennent-ils ? L'art de penser. L'élève ira du connu à l'inconnu. En vertu de ce principe, il apprendra sa langue maternelle avant toute autre (véritable révolution qui, dans le programme des écoliers, enlève au latin sa primauté). Il procédera du concret à l'abstrait ; même en grammaire, on ne formulera les règles qu'à l'occasion des exemples rencontrés dans les lectures. On n'introduira les idées dans les esprits qu'en les faisant passer par les sens. Si, par ce dernier trait, les Jansénistes se séparent des cartésiens idéalistes, il n'en est pas moins vrai que, par l'esprit de leur doctrine, par l'importance qu'ils accordent à la pensée et à la méthode, ils demeurent les disciples fidèles de Descartes. On croirait parfois qu'ils n'ont pas eu d'autre dessein que de tirer une pédagogie du *Discours de la méthode*.

Si peu janséniste qu'il soit, Fénelon appartient cependant, en matière d'éducation, au même groupe qu'Arnauld et Nicole. Comme eux, il a le respect de l'enfant, de sa liberté et de sa pensée. Quel est son programme ? Dans les premières années,

prendre soin du corps, ne pas « presser l'instruction ». Le moment venu, favoriser la curiosité naturelle de l'élève. Éviter de fatiguer l'attention, et, pour y parvenir, « diversifier » les études. Profiter de toutes les occasions, — en susciter au besoin — pour inculquer indirectement des connaissances. Prendre des ménagements avec les défauts et ne les combattre que par des moyens détournés. Bref, liberté pour l'enfant, et, de la part de l'éducateur, apparente abstention; certains de ces traits rappellent Montaigne et annoncent Rousseau.

Fénelon, et, plus encore que Fénelon, les Jansénistes sont, au XVIIe siècle, des révolutionnaires. Encore ne poussent-ils pas leurs hardiesses jusqu'à l'extrême : ils n'appliquent pas à l'éducation des filles toutes les idées qu'ils jugent bonnes pour l'éducation des garçons. Jacqueline Pascal, qui exprime sur cette question l'opinion de Port-Royal, paraît avoir peur pour les femmes de l'instruction et de la réflexion; elle dote généreusement leur mémoire pour que leur esprit, bien garni de souvenirs, n'éprouve pas le besoin de forger des pensées qui seraient nécessairement de mauvaises pensées! Fénelon est plus aimable et plus libéral : il admet que la femme apprenne tout ce qui lui sera nécessaire pour élever ses enfants. Et ce principe est gros de conséquences. Mais c'est toujours en vue de la famille qu'il instruit la femme; il ne cherche pas à développer pour elle-même la personnalité féminine.

Ses contemporains sont plus timides : ils s'inspirent soit de ses idées soit de celles des Jansénistes; mais ils les tempèrent par des opinions d'autres sources. Pour les filles, Mme de Maintenon, à Saint-Cyr, relègue l'instruction au troisième plan, après l'éducation du caractère et le travail des mains. L'abbé Fleury n'inscrit au programme de l'enseignement féminin que trois articles : la langue française, la logique et l'arithmétique. Et l'abbé de Saint-Pierre, un peu plus tard, passera pour un rêveur, lorsqu'il exigera que les femmes en sachent assez pour s'entretenir avec leurs maris. Les autres éducateurs mêlent, en proportions diverses, les idées traditionnelles. Bossuet, précepteur du Dauphin, emprunte aux Jésuites leur goût pour les langues classiques et leur pratique de l'émulation. Mais, à l'exemple des Jansénistes, il donne ses leçons en français et

introduit dans son programme les sciences et la philosophie. De même, Rollin, au début du XVIIIe siècle, subit manifestement l'influence des Jansénistes; il préfère la persuasion à la contrainte, il fait appel à la réflexion plus qu'à la mémoire. Mais ce qui caractérise surtout le *Traité des études*, c'est la « sagesse » des préceptes qu'il contient : observons les enfants ; adaptons l'enseignement à leur mentalité; procédons avec lenteur; assurons-nous qu'ils nous suivent; ne craignons pas de nous répéter ; ils apprennent assez vite s'ils apprennent bien; ils savent assez s'ils savent à fond. Ces préceptes dictés par l'expérience, toute école peut les revendiquer.

En définitive, au XVIIe siècle et au début du XVIIIe siècle, ce ne sont pas les représentants des idées françaises qui sont, en France, les maîtres de l'éducation. Ce n'est ni Descartes ni Port-Royal ni Fénelon qui triomphent : ce sont les jésuites. Vers cette date, leur système d'éducation s'introduit dans un domaine nouveau, dans un domaine immense : l'abbé de la Salle fonde l'institut des frères des écoles chrétiennes pour répandre dans le peuple une instruction modeste, et l'on croirait, à maint signe, qu'il a voulu transposer, à l'usage des classes populaires, les méthodes employées par les jésuites pour les enfants de la bourgeoisie et de l'aristocratie. Dans la *Conduite des écoles*, comme dans la *Ratio discendi et docendi*, la primauté est accordée aux exercices et aux procédés qui plient l'intelligence et la volonté de l'élève, fût-ce par la férule et le fouet, sous une réglementation minutieuse. Quelques connaissances usuelles (la lecture, l'écriture, les quatre règles du calcul), c'est tout ce que l'enfant retirera de son passage dans cette école muette et morose. En revanche, il aura reçu de nombreux préceptes de civilité. Est-ce défiance à l'égard de la nature enfantine? Est-ce timidité intellectuelle? Est-ce dessein politique ou religieux? en tout cas, J.-B. de la Salle, s'il a eu le mérite de poser le problème de l'éducation populaire, ne l'a certes pas résolu dans le sens de la pédagogie libérale. Sur ce terrain — et sur d'autres — la tradition inaugurée par Rabelais et Montaigne, continuée par Descartes, par les Jansénistes et par Fénelon, la tradition française est à reprendre.

II

Elle est reprise par Rousseau. Les hardiesses de Jean-Jacques auraient effrayé Descartes et même Montaigne. Pourtant, s'il n'observe pas leur mesure, il est leur disciple : c'est leur cause qu'il va faire triompher.

L'*Émile* est connu : il suffira d'en rappeler les thèmes principaux :

1° L'homme est naturellement bon : c'est la société qui le pervertit. Il faut donc le soustraire à l'influence de la société et l'élever seul dans la nature. L'élever, c'est trop dire : lui laisser le soin de s'élever. Le maître doit s'abstenir de gêner l'épanouissement des tendances naturelles de l'élève; il doit mettre tous ses soins à s'effacer, à écarter de l'enfant tout ce qui ferait obstacle à la spontanéité de son développement. L'éducation doit être libérale au point d'être nulle : on ne cultive pas, on laisse pousser.

2° La nature de l'enfant varie avec son âge; si négative qu'elle soit, l'action de l'éducateur doit varier comme la mentalité de l'élève. L'instituteur doit « considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre » beaucoup plus que ce qu'ils ont besoin d'apprendre pour l'avenir. Quel est donc, à chaque âge, le naturel de l'enfant? Et quel programme, quelles méthodes lui conviennent?

Jusqu'à douze ans, l'enfant est un petit animal; vous n'avez à vous préoccuper que de son corps et de ses sens. Donnez-lui d'abord l'aliment naturel, le lait de sa mère. Laissez ses membres à l'aise : guerre au maillot! guerre aux chaussures! Émile marchera pieds nus. Ayez confiance dans la vertu médicatrice de la nature; la médecine est un artifice : Émile n'aura pas de médecins. Ne lui donnez aucun enseignement. N'essayez pas de lui apprendre l'histoire (il ne saurait saisir l'enchaînement des faits), ni la littérature (il ne comprend rien aux fables de La Fontaine). En revanche, qu'il observe, qu'il exerce ses sens; qu'il voie clair, même dans l'obscurité; qu'il sache apprécier les distances; qu'il fasse provision de sensations pour en faire plus tard des idées. Il est libre. Des connaissances librement acquises

ne sont-elles pas plus solides que celles qui sont imposées par contrainte? Si d'ailleurs il mésuse de sa liberté, la nature se chargera de le punir : s'il agite trop violemment la main, il heurtera des obstacles; s'il calcule mal ses distances, il peinera longuement avant d'atteindre son but. Rousseau esquisse dès le XVIIIe siècle la théorie spencérienne des sanctions naturelles.

De douze à quinze ans, l'enfant devient un homme : il juge et raisonne. C'est le moment de fournir des aliments à ses facultés intellectuelles. Quels aliments? Ceux qu'il trouvera dans la nature. Il apprendra l'astronomie en contemplant le ciel étoilé, la géographie en parcourant le monde, la mécanique en exerçant un métier. Mais il n'apprend encore ni la grammaire ni l'histoire; il n'a pas de livres : ce sont les « choses » qui l'instruisent. Peut-on même dire qu'il s'instruit? Non, il forge seulement l'outil qui lui permettra d'acquérir des connaissances. A quinze ans, Émile n'est pas « instruit, mais instruisable ».

Enfin, à partir de quinze ans commence l'âge du sentiment. On peut désormais parler au jeune homme des problèmes métaphysiques et religieux; on peut entreprendre son éducation morale. Comme l'éducation physique, comme l'éducation intellectuelle, l'éducation religieuse et l'éducation morale se font en toute liberté. C'est Émile qui choisira lui-même sa religion.

L'âge du sentiment n'est pas seulement l'âge de la religion et de la morale, c'est l'âge de l'amour. Émile va rencontrer Sophie. Ne lisons pas leur roman : le dernier livre de l'*Émile* est moins hardi que les précédents. Rousseau pense que Sophie doit être élevée non pour elle-même mais pour Émile. Lui que le paradoxe n'effraie pas, il a dû s'effrayer des paradoxes de l'abbé de Saint-Pierre.

Nous n'avons pas à apprécier l'*Émile* mais à rechercher quelle place il occupe dans notre littérature pédagogique. Elle est considérable. On complétera l'*Émile*; on le critiquera; on montrera que l'éducateur ne peut pas faire abstraction de la société, mais doit, au contraire, adapter l'enfant à son milieu social. Mais on n'oubliera pas Rousseau : il exercera son influence sur tous ceux que préoccupe le problème de l'éducation : Kant, Basedow, Pestalozzi, Spencer et Tolstoï lui doivent leurs théories les plus célèbres. L'une de ses idées les plus fécondes, c'est

celle de la diversité des âges. Cette idée, Rousseau l'exagère : il creuse entre les âges des abîmes que la vie, continue par essence, ne saurait nous révéler; l'enfant n'est pas exclusivement un petit animal, pas plus que l'adolescent n'est exclusivement un être de passion. Mais il demeure vrai de répéter que l'éducation doit suivre l'évolution progressive de l'enfant. Et ce thème est devenu familier à maint auteur du XIXe siècle : *l'Éducation progressive*, c'est le titre même de l'ouvrage pénétrant de Mme Necker de Saussure. Enfin, l'idée maîtresse de l'*Émile* rattache Rousseau à l'école française du XVIe et du XVIIe siècle : n'est-il pas d'accord avec Montaigne et avec Fénelon lorsqu'il multiplie les appels à la spontanéité, à la liberté de l'enfant? n'est-il pas d'accord avec Descartes lorsqu'il énonce le postulat sans lequel toute pédagogie serait vaine, le postulat optimiste qui permet à l'éducateur d'espérer que ses efforts ne seront pas infructueux, le principe de la bonté originelle de la nature humaine?

Même s'ils n'aiment pas Rousseau, les philosophes du XVIIIe siècle, lorsqu'ils parlent d'éducation, se rangent à ses côtés. Condillac appuie sa pédagogie sur une psychologie : c'est sa doctrine psychologique qui lui dicte des règles comme celles-ci : il faut enseigner le concret avant l'abstrait, faire connaître les choses par les sens avant d'en venir aux idées générales; il faut suivre dans l'enseignement « la manière dont les hommes se sont conduits pour créer les arts et les sciences », faire parcourir à l'individu les étapes de la civilisation. Mais ces règles concordent souvent avec celles de Rousseau et de ses précurseurs. Condillac a plus confiance dans la réflexion que dans la mémoire : « on sait mieux, dit-il, les choses qu'on peut retrouver que celles dont on peut se ressouvenir ». Bien que son système philosophique l'éloigne, en apparence, de Descartes, il recommande aussi énergiquement que les cartésiens l'effort de réflexion personnelle.

De même, Helvétius, si peu cartésien qu'il soit, n'en arrive pas moins à proclamer, comme Descartes, que toutes les différences individuelles viennent de l'éducation. Et, tirant de cette thèse des conséquences extrêmes il soutient, comme le soutiendra, au XIXe siècle, Jacotot, que l'éducation est toute-puis-

sante et qu'il dépend d'elle de faire de nous des génies ou des médiocrités.

Cette idée le conduisait naturellement à demander pour tous les hommes, naturellement égaux, une éducation équivalente. Ce vœu, Helvétius n'est pas seul à le formuler. Diderot, qui n'admet pas tous les paradoxes de son ami, réclame lui aussi pour tous les enfants une école obligatoire, gratuite et « publique ». Et La Chalotais, l'adversaire des jésuites, exprime vers le même temps la même idée. A l'aube du XVIIIe siècle, nous avons vu la pédagogie des jésuites, non contente de ses succès aristocratiques, se répandre parmi le peuple. A la fin du même siècle, les jésuites sont chassés de France; les « philosophes » sont vainqueurs; l'opinion est férue de Rousseau; l'*Émile* est à la mode; et l'on songe à appliquer à l'éducation populaire les méthodes de la pédagogie libérale.

III

Appliquer à l'éducation populaire les méthodes de la pédagogie libérale, tel est le problème qu'avait à résoudre, en France, le XIXe siècle. Problème nouveau : durant les siècles précédents, l'éducation collective n'allait pas sans un régime autoritaire, et, même dans les romans pédagogiques, l'éducation libérale n'était donnée qu'à des individus isolés. Problème ardu, car s'il est facile de gouverner une classe à l'aide du « signal » et de la férule, n'y a-t-il pas incompatibilité entre le principe de liberté et les nécessités de la vie collective ? Comment concevoir une classe d'Émiles ? Comment soumettre à une discipline des enfants dont on veut faire des hommes libres ? C'est l'honneur de la Révolution française d'avoir su poser ce problème; c'est l'honneur de la troisième République de n'avoir pas reculé devant les difficultés de la solution.

Les assemblées révolutionnaires ont nettement vu qu'en appelant le peuple à se gouverner elles prenaient l'engagement de l'instruire. Ce principe est commun à tous ceux de leurs membres qui sont appelés à formuler sur ce point une opinion. La Constitution vient d'affranchir les Français, la liberté est inscrite dans les lois; mais l'instruction est la condition de la

liberté : il faut éclairer les citoyens pour que la liberté descende dans les mœurs. En outre, l'instruction est une condition de la véritable égalité civique et un facteur de la moralité populaire. Ces principes posés, les grands révolutionnaires imaginent des plans d'instruction publique dont le dessein varie suivant leurs tempéraments individuels. Condorcet est un organisateur : il étendrait sur le pays un vaste réseau d'écoles de divers degrés (écoles primaires, écoles secondaires, instituts, lycées, société nationale des sciences et arts); il prévoit un enseignement post-scolaire, un enseignement professionnel, un enseignement féminin — identique, d'ailleurs, à l'enseignement masculin. Lakanal est un éducateur : il insiste davantage sur les méthodes; il préconise l'intuition et l'enseignement concret; il songe à la formation des maîtres et c'est à lui qu'on doit l'idée et le nom de nos « écoles normales ». Mais ce qui importe, c'est moins le détail de ces « projets » que leur inspiration démocratique et laïque. Toute l'œuvre scolaire de la troisième République est en germe dans les « Rapports » des hommes de la Révolution.

Le germe devait attendre, avant d'éclore, près d'un siècle. Pour la science française de l'éducation, le début du XIXe siècle est une période stérile. L'Université impériale revient aux traditions de l'Université de l'ancien régime. Et la Restauration n'a pas d'autre idéal. Une société qui veut réagir contre la société révolutionnaire n'éprouve pas le besoin de chercher de nouveaux guides intellectuels : ceux du passé lui suffisent. Abstraction faite du livre déjà cité de Mme Necker de Saussure, peut-être les ouvrages les plus intéressants de cette époque sont-ils ceux que consacrent à l'éducation féminine Mme de Genlis, Mme Campan, Mme de Rémusat, et Mme Guizot. Puis vient une période de fermentation intellectuelle : les idées révolutionnaires renaissent; chaque école socialiste possède sa doctrine pédagogique : Considérant, en bon fouriériste, expose une méthode d'éducation « naturelle et attrayante ». On réfléchit sur la Révolution française et sur la pédagogie qu'elle portait en ses flancs. Cette pédagogie, les uns, comme Dupanloup, la combattent, non sans faire au libéralisme d'importantes concessions. Les autres, comme Michelet et Quinet, en font l'apologie. Michelet, repre-

nant la thèse de Rousseau sur la bonté naturelle de l'homme, l'oppose à la pédagogie de l'Église et trace, dans l'enthousiasme, le programme du libre épanouissement de l'individu depuis le sein de sa mère jusqu'à l'âge civique. Quinet, croyant apercevoir entre la pédagogie traditionnelle et les principes de la société moderne un antagonisme, réclame une réforme profonde de l'éducation nationale et l'institution d'un enseignement populaire indépendant de toute confession religieuse.

Parallèlement à ce mouvement d'idées se dessinaient d'importants changements dans nos institutions scolaires. Guizot faisait voter, en 1833, une loi créant, en principe, une école dans chaque commune de France, et, à cette occasion, il définissait dans une belle « lettre » la mission morale et sociale des instituteurs. Le même ministre concevait l'idée de nos écoles primaires supérieures et fondait des écoles normales. A la fin du second Empire, de nouveaux progrès sont accomplis par Victor Duruy. L'enseignement féminin est créé. Dans l'enseignement secondaire masculin, Duruy institue, à côté des humanités classiques, un enseignement « spécial » : c'est le prototype de l'enseignement « moderne » ou « réel » qui fleurit en tant de pays. Duruy élargit les programmes; il réintroduit dans nos lycées la philosophie et l'histoire qui, soupçonnées de former de libres esprits, avaient été bannies par un gouvernement autoritaire. Il rend obligatoire dans les écoles primaires l'enseignement historique : c'est dire qu'il ne considère pas l'instituteur comme un simple maître de lecture, d'écriture et de calcul, mais qu'il compte sur lui pour faire l'éducation civique des Français. Ainsi, grâce à de grands ministres, les institutions scolaires s'orientaient vers l'idéal démocratique que définissaient, à la même heure, de grands écrivains.

L'avénement de la République hâta la réalisation de cet idéal. Au lendemain de la guerre de 1870, hommes d'État et hommes d'études s'entendent pour réorganiser nos écoles de tous degrés. Nous n'avons pas à entrer dans le détail de ces créations ou de ces réformes. Nous nous bornerons à en indiquer l'esprit.

Est-il nécessaire de dire que l'esprit qui présida à la réforme de l'enseignement supérieur fut un esprit de liberté? Peut-on concevoir sans liberté le travail scientifique? Lorsqu'il s'agit

d'enseignement supérieur, les esprits les moins libéraux ne sont pas ceux qui réclament le moins énergiquement la liberté. A ce degré, il ne saurait être question d'hésiter entre deux écoles pédagogiques : la meilleure des réformes est celle qui fournit à l'activité scientifique les aliments les plus abondants et les stimulants les plus énergiques. Tel était le but de la loi de 1896 qui substituait à nos facultés, languissantes dans leur isolement, des universités, solides faisceaux de facultés solidaires, ardents foyers de libres recherches.

C'est dans l'enseignement secondaire que s'étaient conservées avec le plus de ténacité les traditions de la pédagogie autoritaire. Elles s'affaiblissent peu à peu. Ce qu'on prend souvent pour une réaction contre les humanités classiques, c'est, en réalité, un progrès dans la voie tracée, dès le XVIIe siècle, par Descartes, par Port-Royal et même par Bossuet. Si l'on a banni le vers latin, ce n'est pas parce qu'il était latin, mais parce qu'il n'imposait aux jeunes gens qu'un travail artificiel et stérile. C'est pour la même raison que Bossuet renonçait à l'emploi du latin dans ses entretiens avec son élève. Les exercices qui n'exigent qu'une sorte d'habileté verbale et de mécanisme mnémonique doivent céder la place à ceux qui suscitent la curiosité intellectuelle. Tel était le principe de la réforme qui fut effectuée aux environs de 1880; tel est encore le principe de la réforme de 1902. Celle-ci n'eut pas seulement pour but, comme on le croit trop volontiers, de créer dans nos lycées de nouvelles sections, de nouveaux cycles d'études, de nouveaux baccalauréats, mais encore et surtout de préconiser de nouvelles méthodes : accroissement du temps consacré aux manipulations de physique ou de chimie, aux observations et aux expériences; accroissement du temps consacré à la lecture des écrivains et suppression des cours d'histoire littéraire, ces mesures sont destinées à mettre les jeunes gens en contact direct avec la vérité scientifique et avec la beauté littéraire; elles sont conformes aux principes de nos grands pédagogues du XVIIe et du XVIIIe siècles. Et c'est aussi dans le sens de la pédagogie libérale que s'est effectuée, en 1890, la réforme de la discipline universitaire.

C'est dans l'esprit de la pédagogie libérale qu'ont été rédigés

tous les règlements relatifs à l'enseignement primaire. Créé, pour ainsi dire, par la troisième République, cet enseignement n'était pas gêné dans son progrès par de lourdes traditions. La difficulté, pour ses fondateurs, était, au contraire, de trouver des solutions aux problèmes nouveaux que suscitait son institution. Le plus grave de ces problèmes était celui de l'enseignement moral. L'école, étant ouverte à tous les enfants, quelle que soit leur religion, doit demeurer neutre au point de vue confessionnel. Il est donc impossible de fonder l'enseignement moral sur des croyances religieuses. L'instituteur, selon le mot de Jules Ferry, doit inculquer à l'enfant la morale des honnêtes gens de tous les temps et de tous les pays. En dépit de cet appel à la tradition universelle, c'est une grande révolution pédagogique que la France tentait par la loi sur la laïcité : pour la première fois dans l'histoire, un peuple renonce à l'apparent appui de la religion positive et ne s'adresse, pour faire l'éducation des jeunes générations, qu'à l'expérience et à la raison.

Ce n'est pas seulement pour l'enseignement de la morale que l'instituteur fait appel à l'expérience et à la raison. Cette méthode est employée dans toutes les disciplines. On ne néglige pas la mémoire; on use d'autant plus de cette faculté que l'âge de l'élève est plus tendre. Mais elle ne règne nulle part, pas même à l'école maternelle. L'effort des éducatrices, qui s'occupent des tout jeunes enfants, consiste à bannir des « écoles maternelles » tout ce qui est scolaire : il s'agit d'en faire des milieux sains et agréables où l'enfant s'épanouit en liberté, exerce ses yeux et ses mains, prend de bonnes habitudes physiques et morales, en attendant qu'il ait atteint l'âge où il se servira de livres et de cahiers. Sans tomber dans les exagérations de Rousseau, qui ne voulait pas d'éducation intellectuelle avant douze ans, on estime du moins qu'avant six ans l'éducation intellectuelle ne doit comporter aucun appareil livresque : à cet âge, entre l'étude et le jeu, il ne saurait y avoir solution de continuité.

A mesure que l'enfant grandit, la discipline intellectuelle se fait, à l'école, plus exigeante. Elle ne cesse pas d'être libérale. Les classes les meilleures, à notre gré, ne sont pas celles où des enfants immobiles enregistrent, sans réagir, les paroles du

maître et les reproduisent au commandement. Nous souhaitons, entre le maître et l'élève, un échange incessant de questions et de réponses, tenant en éveil les esprits.

Dans cette classe vivante, qu'enseigne-t-on? Rien qui ne soit indispensable. Les programmes, en apparence, sont vastes, sinon encyclopédiques. En réalité, ils ne comprennent que des connaissances élémentaires : morale et instruction civique; lecture et écriture; langue française; histoire et géographie de la France, avec des notions sommaires sur le reste du monde; calcul et leçons de choses. Tous ces enseignements, même les plus abstraits, doivent être donnés suivant la méthode intuitive. Les « leçons de choses » ne doivent pas être des leçons sans choses; on recommande aux maîtres de constituer, dans chaque classe, un musée scolaire où sont conservés les objets qui seront, pendant les leçons, placés sous les yeux des enfants. Les problèmes de calcul ne doivent pas contenir de données arbitraires, mais correspondre à des actes réels de la vie courante. L'enseignement géographique doit partir de l'étude du milieu immédiat et ne doit jamais se donner sans représentations figurées des pays décrits. Une illustration abondante doit montrer aux enfants, à mesure que se déroulent devant eux les diverses périodes historiques, la vie et la civilisation des hommes d'hier ou d'autrefois. Il n'est pas jusqu'à l'étude de la grammaire qui ne doive repousser l'abstraction; la règle ne doit venir qu'après l'exemple, et c'est d'après le texte des meilleurs auteurs que l'enfant apprend sa langue maternelle.

Sur tous ces points, les éducateurs français sont unanimes. A chaque génération d'instituteurs, depuis près de quarante ans, les hommes qui dirigent l'enseignement public redisent : « Soyez simples; parmi les articles des programmes, faites un choix; ne gardez que ce qui convient à l'âge de vos élèves et ce qui les prépare à la vie. Soyez concrets, faites la guerre au verbalisme et au psittacisme; supprimez tout intermédiaire entre l'esprit de vos élèves et l'objet de leur étude; suscitez la curiosité et excitez la réflexion; tout en contrôlant leurs efforts, laissez courir leur esprit; ne leur imposez ni une direction tyrannique ni une opinion dogmatique. » Ceux-mêmes qui combattent l'Université ou créent, à côté des siennes, des « écoles nou-

velles », ne font que reprendre les thèmes favoris des grands universitaires. On croirait que la vérité pédagogique est acquise et que, si l'on peut discuter sur tel ou tel procédé, on est d'accord sur l'esprit qui doit animer l'éducation.

IV

Si les grandes lignes de la science de l'éducation sont tracées, il s'en faut que les détails soient arrêtés avec précision. C'est à cette étude minutieuse que s'attache, à l'heure présente, la pédagogie française. Elle s'efforce d'emprunter leurs méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient hier soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie ou de la sociologie.

C'est surtout à la psychologie que, depuis vingt ans, nos éducateurs vont demander soit l'indication de méthodes nouvelles, soit la justification d'anciens procédés. L'école française se distingue des écoles voisines, — même de l'école belge, qui lui est pourtant très étroitement apparentée — par l'importance qu'elle accorde à l'observation et à l'expérimentation proprement psychologiques. Sans doute elle ne néglige pas les données de la physiologie; ce n'est pas en France qu'on peut méconnaître la portée pédagogique des théories de Th. Ribot sur l'attention, sur la mémoire, sur les sentiments et sur le caractère; même lorsque les conclusions de ce savant tendent à limiter étroitement l'efficacité de l'éducation, elles n'en offrent que plus d'intérêt pour l'éducateur; il n'est pas inutile, pour agir, de savoir où doit et où peut s'arrêter l'action. Mais, si elle s'appuie sur la physiologie, la « pédologie » française n'en est pas moins essentiellement psychologique. Exclusivement psychologiques sont les ouvrages français sur le développement intellectuel et moral de l'enfant, sur son langage, sur ses jeux, son imagination, ses sens; depuis les brèves observations de Taine (appendice au livre de l'*Intelligence*), une riche littérature a vu le jour en France; si riche que le sujet, pourtant inépuisable, paraît épuisé; on s'attaque maintenant à l'observation

d'un être humain qui, pour l'éducateur, est encore plus intéressant que l'enfant : l'adolescent.

A côté des observateurs de l'enfance, voici des psychologues expérimentateurs. Le plus patient, le plus ingénieux d'entre eux fut Alfred Binet, dont l'œuvre considérable est complétée chaque jour par de nombreux disciples. Binet estimait que l'école est un véritable laboratoire de psychologie pédagogique : on peut y mesurer non seulement l'acuité des sens, mais la fidélité de la mémoire, la durée de l'attention, même la valeur de l'intelligence. Et il pensait que, soit par l'interrogation individuelle des écoliers, soit par des enquêtes collectives, on pourrait parvenir à apprécier exactement les résultats de telle ou telle méthode d'enseignement. L'expérience psychologique a-t-elle donné tous les résultats qu'en attendait Binet? Il est très difficile de l'affirmer. Plus que toute autre, cette expérience exige des précautions multiples; les risques d'erreur sont innombrables; l'interprétation des résultats les plus certains est toujours délicate. Pourtant, il semble bien que les travaux de Binet et de son école ont permis de rectifier un certain nombre de pratiques traditionnelles mais vicieuses, et de justifier soit des pratiques excellentes dont un empirisme irréfléchi recommandait seul l'adoption, soit des initiatives heureuses qui rencontraient la résistance de la routine. Au surplus, une telle méthode ne peut donner tous ses fruits que grâce au travail patient de plusieurs équipes d'ouvriers : de telles équipes sont constituées sur plusieurs points de la France, et l'on peut espérer de leurs consciencieuses enquêtes le rajeunissement de maint chapitre de notre pédagogie.

D'autres chapitres ont été renouvelés par la psychologie pathologique. On sait que l'étude des anormaux a toujours été chez nous fort en honneur. C'est en France qu'ont été créées, par Valentin Haüy, les premières écoles pour aveugles. Et c'est un Français, l'abbé de l'Épée, qui, l'un des premiers, instruisit par le moyen de signes des classes de sourds-muets. Aujourd'hui, ce sont d'autres anormaux qui attirent l'attention : ceux dont le système nerveux est malade. Des classes de perfectionnement sont instituées pour les plus légèrement atteints. Et la pédagogie tirera certainement profit des observations faites à

leur sujet. Elle a déjà profité d'observations prises sur les fous et les demi-fous. C'est en soignant des hystériques que Charcot a découvert cette différence des types visuel, auditif et moteur qui jette tant de lumière sur la valeur comparée de différents procédés pédagogiques. C'est la psychiatrie française qui a mis en lumière le pouvoir moteur des idées, l'intime union de la pensée et du mouvement. Or, cette notion a produit une révolution dans certains enseignements. Elle a révélé le danger que présentaient pour l'orthographe les exercices « cacographiques » et les dictées difficiles qui, obligeant l'élève à conserver le souvenir de ses fautes, le condamnent à récidiver. Elle pourrait produire une révolution dans l'éducation morale elle-même, car elle montre le danger des ordres ou conseils formulés en termes négatifs (« Ne fais pas ceci ») qui suggèrent et, par suite, déclanchent l'acte qu'ils voudraient proscrire, et, inversement, la valeur des prescriptions positives (« Fais cela »), des encourageants et des stimulants. Par une conséquence imprévue, la psychiatrie française vient confirmer les conclusions de notre pédagogie libérale.

Enfin, les progrès actuels de la sociologie, en France, ne sauraient manquer d'avoir leur retentissement sur la science de l'éducation. Il est inévitable qu'une science des sociétés, en se constituant, tire de ses constatations des applications pédagogiques : l'école est une institution sociale trop importante pour qu'elle ne varie pas en fonction de facteurs sociaux; la sociologie doit rechercher la loi de ces variations. Pourtant, les ouvrages et même les articles de pédagogie sociologique sont encore rares. Et si l'on peut attendre des sociologues une importante contribution à la science de l'éducation, celle-ci demeure, en fait, jusqu'à ce jour, presque exclusivement liée à la psychologie.

Psychologie, sociologie, ces deux sciences ne sauraient, à elles seules, constituer la pédagogie. La pédagogie n'est pas seulement une science, un système de vérités méthodiquement établies; c'est un art, une adaptation de ces vérités à la réalisation d'un idéal. Le but de l'éducateur une fois fixé, le psychologue et le sociologue peuvent lui fournir les moyens les meilleurs, les plus rapides ou les plus commodes, pour y parvenir; mais quel but faut-il s'efforcer d'atteindre? Si sur ce point la

psychologie et la sociologie ne sont pas muettes, du moins leur réponse ne s'impose-t-elle pas avec l'autorité d'un théorème ou d'un axiome. Il en résulte que l'idéal de l'éducation peut varier de peuple à peuple. La psychologie et la sociologie sont des sciences internationales; les résultats obtenus par les psychologues ou les sociologues français, s'ils ont une valeur scientifique, viennent s'ajouter à la masse des résultats obtenus par les psychologues ou sociologues étrangers. En pédagogie, il n'en est pas de même : chaque système d'éducation revêt les couleurs de la nation qui l'adopte; l'idéal scolaire est un aspect de l'idéal national.

Quel est l'idéal de la pédagogie française? On peut, disions-nous, former un être humain du dehors ou du dedans; on peut le dresser ou l'élever. La première alternative a été choisie par la scolastique dont la méthode était devenue un véritable dressage intellectuel. Elle fut choisie, du XVIe siècle à nos jours, par les jésuites dont la méthode est un vrai dressage physique, intellectuel et moral. Ni la pédagogie scolastique, ni la pédagogie jésuitique n'appartient en propre à la tradition française. Le XVIe et le XVIIe siècles ont éliminé la première; le XVIIIe et le XIXe siècles ont tâché d'éliminer la seconde. La pédagogie française, c'est la pédagogie de Rabelais et de Montaigne, de Descartes, de Port-Royal, de Fénelon, de Rousseau et de la Révolution, de Michelet et de Quinet, de Duruy et de Jules Ferry. Son domaine, depuis le XVIe siècle, s'est singulièrement élargi, et des problèmes ont surgi que Rabelais ne soupçonnait guère. Mais un même esprit anime tous les auteurs que nous venons de citer : tous entendent réduire au minimum le dressage extérieur et mécanique; pour tous, l'éducation doit être, avant tout, œuvre de liberté et de raison.

PAUL LAPIE.

La Pédagogie de Pécaut.

(2e ARTICLE[1].)

La France et le Génie français.

I

Comment Pécaut entendait-il l'éducation du sentiment ? Il ne sera pas hors de saison de le dire si l'on envisage surtout le sentiment patriotique.

Rappelons d'abord les principes d'où il partait, au risque de nous répéter, car ce point est essentiel dans sa pédagogie. C'est par réaction contre les abus de l'éducation intellectuelle, de l'instruction abstraite et intensive, qu'il faisait la part si large à l'éducation du sentiment. Il était comme épouvanté de la monotonie et de l'aridité de la vie scolaire; il sentait la nécessité de l'animer, de la féconder en y ouvrant des sources vives d'émotion et de poésie. Les leçons, bonnes ou moins bonnes, se pressent, et la vie de l'esprit peu à peu s'exalte ; mais la vie de l'âme n'est pas éveillée. Au contraire, enflée de connaissances dont elle s'enorgueillit, l'intelligence tend à s'élever au-dessus de la simple nature et à dédaigner tout ce à quoi elle se croit supérieure. De l'orgueil mal entendu naît l'égoïsme, mortel à la bonté expansive, aux sympathies fraternelles, à la pitié. D'une façon générale, le sens de la vie, de la vie complète et vraiment humaine, risque de se resserrer lentement et de s'atrophier enfin. A plusieurs reprises, Pécaut indique le danger avec une netteté forte, et propose ses remèdes.

« L'enfant est tout à l'instruction, à la connaissance, à l'étude,

---

1. Voir la *Revue* de mars 1915. En ajournant la publication de ces études trop sereines pour le moment présent, l'auteur en a détaché quelques détails plus en situation sur Pécaut *français*.

par la seule intelligence, par la mémoire, par le raisonnement, par la réflexion. Mais l'âme, le cœur, c'est-à-dire *l'amour des choses*, choses de la nature physique ou de la nature humaine, des choses que nous apprennent et nous expliquent l'histoire, la géographie, la cosmographie, l'histoire naturelle, la chimie, mais l'*admiration du merveilleux des choses*, la sympathie pour les petits, les pauvres, les malheureux, *l'amour de la patrie et de la liberté*, et les sentiments contraires, l'horreur de l'oppression et des oppresseurs, l'amour de la nature, avec ses grandes scènes et sa plus petite fleur, enfin le sentiment moral, l'amour du devoir, devenu intérieur, loi de notre être, plus *nous* que tout, le sentiment religieux (sans exaltation sentimentale et sans rêverie maladive)... ? Déclinerons-nous la tâche de les cultiver? Mais qui ne voit que c'est le fond même d'une bonne éducation? Nul n'a mieux vu cela que Vauvenargues, à savoir que la pensée, l'esprit, l'instruction, tire sa force secrète de l'âme qui l'anime, l'échauffe, la porte au grand. Renvoyer cette tâche à la famille, c'est frapper notre instruction même de stérilité. La famille est ou occupée ou inexperte, et quelquefois pas exemplaire....

« ... Que les fêtes, les saisons, Noël, l'hiver, l'été, le printemps, ne se succèdent pas sans que l'école s'en aperçoive, que les causeries, les excursions, le chant choral suppléent à la pauvreté de nos moyens de persuasion et corrigent notre sécheresse. Que l'art nous offre de beaux modèles. Que la poésie surtout, lue, expliquée, grâce à l'échange des réflexions qu'elle provoquera, entretienne en nous, par nous, le feu sacré[1]. »

L'amour de la patrie — qu'il ne sépare pas, remarquons-le, de l'amour de la liberté — amour à la fois spontané et raisonné, se rattache à l'éducation civique, et Pécaut le rangeait parmi les grands sentiments dont l'éducation s'impose, au premier rang de ces « forces vives » dont il reprenait sans cesse l'analyse.

« Le patriotisme est aussi une force vive; c'est même la principale que le patriotisme, l'esprit de la famille nationale. Ce sentiment est devenu, depuis l'année terrible, plus intense qu'il ne l'avait jamais été, et l'école primaire d'une part, le service militaire de l'autre, l'ont propagé dans tous les rangs de la nation. »

---

1. Conférence du matin, janvier 1885.

Si divisés qu'ils soient d'opinions, tous les Français, il le constate déjà, sont réunis par une ferme volonté de partager la mauvaise fortune comme la bonne [1].

II

Mais il n'essaye point de récrire les belles pages lyriques de Michelet ni les belles pages sereines de Renan. Un observateur, un moraliste, un éducateur comme Pécaut doit avoir sa façon propre de concevoir le patriotisme, sinon en théorie, au moins dans la pratique vivante et particulièrement scolaire.

La génération à laquelle il appartenait était cette génération trop tôt désenchantée qu'éblouirent les grandes espérances de 1848 et que le coup d'État du 2 décembre arrêta, pour ainsi dire, en plein essor. En 1851, il venait, adolescent, de prendre aux Batignolles, la direction de l'institution libre qu'il appela école Duplessis-Mornay. Sa correspondance avec Mme Edmond Scherer laisse deviner alors, plutôt qu'elle ne manifeste amplement (car il semble qu'il aime peu toucher à ces choses si peu dépendantes de sa volonté), combien il se sentait mal à l'aise, pris entre les partis opposés qui avaient successivement provoqué l'insurrection de juin et précipité le 2 décembre. Son ami Scherer et lui s'étaient fait une idée non pas de la France, dont ils connaissaient le génie complexe et riche en ressources, mais du caractère français tel qu'il pouvait apparaître à des libéraux dont la jeunesse et l'âge mûr vont de 1840 à 1870. Seulement, tandis que Scherer désespérait de la démocratie française, Pécaut ne la croyait pas incapable de comprendre et, tôt ou tard, de faire passer dans la réalité morale et politique ces deux notions de Patrie et de Liberté, inséparables pour lui. C'était une question d'éducation, résolue et patiente, des mœurs publiques.

L'État confie à l'École la mission d'assurer non seulement l'éducation humaine, mais l'éducation civique, l'École doit inculquer au citoyen futur « des idées justes sur les destinées de la France, sur la grande place qu'elle a occupée, qu'elle occupe

1. Confér. du matin, 1885, 1891 1895 (*Pages choisies*. — Les forces vives d'une nation).

encore dans le monde, sur les qualités qu'elle a glorieusement déployées, sur ses défauts aussi et sur les fautes commises en divers temps et qui lui ont coûté cher ». Ces fautes, il faut les faire connaître sans atténuer une vérité salutaire; mais il n'est pas bon, il n'est pas filial d'y appuyer avec dureté, car le pays demande à être aimé « comme on aime sa famille, pour ses gloires et pour ses faiblesses, pour ses succès et pour ses malheurs ». Comme de nos bonnes et de nos mauvaises journées est faite l'unité de notre histoire nationale, de nos bonnes et de nos mauvaises qualités est faite l'unité de notre tempérament national, qu'il faudrait se garder d'altérer sous prétexte de l'améliorer. Corriger, oui; énerver, non. « Sans cesse menacés d'une guerre terrible », nous avons un intérêt vital à discerner d'un œil sûr nos points vulnérables, mais aussi à n'ignorer pas quelles forces intérieures, toujours prêtes à nous venir en aide, nous interdisent de désespérer de nous et de notre destin : « Il y a des ressources cachées dans l'esprit et dans le caractère, dans les habitudes civiles ou domestiques de notre race[1]. » Donnons-leur comme complément, comme couronnement plutôt, un esprit public ferme et viril, nous mériterons d'être vainqueurs aussi bien que d'être libres.

Le relèvement en quelque sorte miraculeux de la France après les désastres de 1870, la persévérante énergie avec laquelle démocrates et libéraux ont fait tête aux entreprises du 24 mai et du 16 mai, la refonte heureuse et suivie de nos institutions et de nos lois scolaires, avaient sensiblement atténué chez Pécaut les inquiétudes anciennes et avivé la foi non moins ancienne en un avenir de progrès et de paix. Il suffit de relire les lettres au *Temps* antérieures à l'apostolat de Fontenay pour noter, avec les généreuses inquiétudes qui persistent, la confiance qui va s'affermissant. A Fontenay même revenaient presque périodiquement des lectures pour ainsi dire consacrées, qui témoignaient que la sécurité n'était pas absolue : par exemple, le portrait du peuple français, par Mignet, page antithétique, faite d'une longue phrase, trop exactement balancée. Ce peuple, selon l'intime ami de Thiers, est richement doté, mais de dons con-

1. *Ibid.* L'éducation primaire et l'éducation politique.

traires, « aventureux dans ses entreprises, brusque dans ses progrès, changeant dans ses lois, peu disposé à développer avec patience ce qu'il a conquis avec fougue, peuple généreux, mais mobile, plus capable de grandes choses que de choses suivies, errant sans cesse de l'obéissance à l'insurrection ». Même aux contemporains du 2 décembre et de la Commune ce portrait, trop littéraire pour être absolument historique, devait sembler factice, et Pécaut ne l'acceptait pas tout entier; mais il en rapprochait un portrait analogue écrit par Tocqueville, et il tenait surtout à sa conclusion; même si ces contradictions du tempérament français sont exagérées, il est urgent d'y introduire plus d'équilibre et d'unité, au moyen d'une éducation sincère et profonde, moins complaisante aux défauts de l'esprit et du caractère français [1].

Mais si, dans ses conférences du matin, il avait encore à dénoncer parfois des faits qui semblaient justifier ses craintes, avec quel bonheur, quelle chaleur d'âme, il y proclamait ceux où éclataient le sérieux et la vigueur du génie français renouvelé! Comme il aimait alors à citer des exemples et des noms! et comme le moraliste critique, au regard pénétrant, s'effaçait de grand cœur devant le Français!

III

L'originalité du patriotisme de Pécaut est dans cette association d'une raison qui ne s'arrête pas aux formules, mais emprunte ses jugements à la fois à l'histoire du passé et à l'observation de la réalité présente, — et d'une âme très haute, très sensible au fond, touchée des grandeurs anciennes, mais aussi, on l'a vu, des malheurs récents de la France.

S'il regardait comme inévitable une guerre terrible, c'est qu'il ne croyait pas à la durée possible du régime issu d'une conquête injuste. Jamais il ne put se résigner à l'annexion de l'Alsace-Lorraine, et il explique à plusieurs reprises aux Fontenaisiennes pourquoi elles ne s'en doivent pas consoler plus que les autres

1. Confér. du matin. Les forces vives d'une nation, 1885, 1891, 1895.

Français. « Ce ne sont pas les champs et les moissons *que nous voulons reconquérir*, ce sont les âmes[1]. » Presque toujours au souvenir des provinces perdues il joint le souvenir du patriote Gambetta et l'idée du « devoir national » tel que Gambetta le conçoit. La mort de Gambetta, ses anniversaires successifs, célébrés à Ville-d'Avray, sont commémorés à Fontenay aussi bien que les votes des provinces séparées de nous et restées fidèles. Cette fidélité nous dicte la nôtre[2]. Ce serait ingratitude et lâcheté d'oublier qui ne nous oublie pas. De même, sur le conseil de Pécaut, on lisait à Fontenay le *Testament de maître Moser*, ce poème où mon vénéré collègue Eugène Manuel avait fait passer la douleur, mais aussi la foi d'une âme qui ne sait pas désespérer.

En attendant la redoutable, mais inévitable crise de la revanche, la France essayait, dans la Tunisie, au Tonkin, ses forces rajeunies. Pécaut suivait avec une passion communicative ce large mouvement d'expansion coloniale, combattu alors et calomnié par beaucoup. Par ce sentiment il se rapprochait d'adversaires qui sentaient en cela comme lui : « Lisez dans *Le Temps* le discours de M. Freppel à propos de la guerre du Tonkin, ces pages sont pleines de patriotisme[3]. » Plus tard, il engageait les Fontenaisiennes à suivre sur la carte l'expédition de Madagascar; puis, comme le frère de l'une d'entre elles était tombé à Majunga, il célébrait, avec une éloquence douloureuse à la fois et sereine, ces sacrifices obscurs dont est faite la gloire d'une nation. Même dans les brousses du Dahomey il suivait des yeux de loin nos soldats, admirait et faisait admirer leur héroïque persévérance, saluait leur entrée victorieuse dans Abomey. Des critiques aux vues superficielles et au cœur sec peuvent sourire de ces succès lointains et relativement modestes. Mais là comme ici est la France; là comme ici tout Français doit être fier de son renouveau guerrier, qui promet un avenir de victoires plus éclatantes.

Voici que déjà se dessinent les premiers traits de cet avenir. En 1893, deux conférences du matin sont consacrées à la visite

1. Confér. du matin, 14 décembre 1885.
2. Confér. du matin, 10 novembre 1891.
3. Confér. du matin, 23 décembre 1885.

des Russes à Paris et à leur départ : quelle reconnaissante sympathie est désormais due par nous à la nation et au souverain qui les premiers nous auront crié : « Nous sommes avec vous ! » Grâce à ces premiers alliés, l'amer sentiment de notre solitude cesse de peser sur nous, et nous en sommes émus « au point de pleurer ». Malheureusement la mort du Tsar suit de près cette journée d'allégresse. Pécaut, si peu flagorneur, ne le laisse point partir sans lui adresser ce touchant adieu : « Un garant de la paix du monde a disparu. C'est le premier souverain d'Europe qui, après les malheurs de 1870, nous ait tendu la main. Il nous a tirés d'un pénible et menaçant isolement, et la Triplice a senti que la balance du monde était changée[1]. »

De l'Europe il connaissait surtout, par ses voyages, avec une partie de l'Espagne, voisine de son Béarn, l'Angleterre et l'Italie. Que l'Italie reprît sa place dans ses alliances naturelles, il ne pouvait l'espérer alors ; mais il ne désespérait pas d'assister à un rapprochement entre la France et l'Angleterre, ce grand peuple dont il admirait fort l'énergie de caractère et l'indomptable persévérance dans les entreprises. En cette amitié, encore improbable, mais nullement impossible, il eût vu non pas seulement un accroissement de force dans une crise, mais un perpétuel exemple de tenue morale.

Un homme se rencontra en qui s'unissaient aux meilleures qualités françaises certaines qualités résistantes plus rares en notre pays. Jules Ferry entreprenait de fonder en France une démocratie forte, une d'esprit, qui rapprochât dans la même culture les deux sexes et les diverses classes, et, à l'extérieur, fondât sa puissance renouvelée sur un empire colonial élargi. La raison émue de Pécaut embrassa étroitement cette idée de l'homme d'État moderne et du grand citoyen français ; d'autant plus que cette belle vie s'achevait en *tragédie* et que cette âme, trop haut placée pour n'être pas au-dessus de l'injustice, ne fut pas invulnérable pourtant à l'amer ressentiment d'une ingratitude par trop grossière[2]. Pécaut mêlait ici un souvenir de la Bruyère à la réalité d'une chose vue et sentie. Mais le désintéressement élevé de Ferry lui imposait surtout le respect, et il aimait à citer

1. Confér. du matin, 3 novembre 1894.
2. Confér. du matin, 21 et 23 mars 1893.

le mot de Ferry même sur Gambetta dont il inaugurait la statue à Cahors : « Au-dessus de la victoire, plus haut que la gloire même, il y a quelque chose, le sacrifice. »

IV

Le désintéressement, c'était à ses yeux le caractère le plus généreusement original de l'esprit français. Et cela est vrai de nos savants aussi bien que de nos écrivains. Voyez le Dr Roux livrant gratuitement au monde le secret d'une invention qui, s'il l'eût voulu, aurait fait sa fortune et celle de beaucoup de ses compatriotes[1]. Un docteur d'université allemande se fût-il ainsi dépouillé au bénéfice des hommes, sans une hésitation, sans une réserve?

Mais si du désintéressement dans la pratique on passe au désintéressement dans l'art, il semble bien qu'un moraliste éducateur, naturellement tenté de tout ramener et subordonner à la morale, doive rester plus ou moins étranger au culte des lettres désintéressées. On est un peu surpris quand on le voit, au lendemain de la mort d'Edmond About, lire le célèbre salut de Prévost-Paradol aux Lettres chéries, douces et puissantes consolatrices. On l'est bien davantage quand on assiste à l'épanouissement graduel de ce que j'appellerai son *patriotisme littéraire*.

Admirer, aimer les grands écrivains en qui s'est incarné, par qui a rayonné l'esprit français à travers les âges, cela paraît tout simple, et cela ne l'est point en vérité dès qu'il s'agit de Pécaut, formé par une éducation très particulière, dominé par certaines préoccupations générales ou individuelles, mais toutes orientées dans le même sens. Il sait lire et a toujours beaucoup lu; mais il ne s'agit plus ici de lecture individuelle. Il ne s'agit même plus d'un groupe de jeunes protestants à élever dans une école libre. Il s'agit de fonder un système d'éducation publique, appuyé, en ce qui concerne les lettres, sur la lecture expliquée des grands écrivains surtout classiques. « Seules, en effet, les œuvres écrites à l'époque classique sont vraiment achevées; seules, elles laissent une impression de calme et de vraie sécurité[2]. » Oui, mais

1. Confér. du matin, 7 novembre 1894.
2. Confér. du matin, mars 1884.

un doute surgit, et bientôt une inquiétude. N'est-il pas vrai que cette littérature, sauf d'assez rares parties, ne peut plus entrer que par un perpétuel et laborieux commentaire dans l'usage de la société moderne et démocratique ? N'est-elle pas faite pour « la cour et la ville », c'est-à-dire pour une société toute différente, pénétrée d'opinions que nous avons secouées, courbée sous l'autorité de la tradition ? Est-ce bien de cette façon de penser et de sentir que nous devons souhaiter de voir nos institutrices pénétrées à leur tour ? Il hésite, et la sérénité de l'art pur ne suffit pas à le rassurer.

Mais il est sincère, et c'est plaisir de voir avec quelle intelligente loyauté il se laisse reconquérir par la douceur ou la grandeur des œuvres qui l'avaient d'abord alarmé.

Ne verrons-nous dans le XVIIe siècle que Bossuet, « encore si humain », la persécution de Richard Simon, la révocation de l'Édit de Nantes ? Ce serait injustice pure. Bossuet lui-même, dans ses chefs-d'œuvre, doit faire partie de toute bonne bibliothèque morale. « C'est dans sa vie intérieure, animée, simple, sérieuse, que gît le secret de son autorité. C'est par là qu'il est fort... ; sa foi chrétienne, humble, personnelle, pleine de sentiment, anime toutes ses prédications, est l'inspiratrice de tout son génie, sous les deux formes que prend son âme religieuse, *méditation, élévation.* « Admirons avec sympathie et jugeons avec liberté : il faut savoir comprendre même ce qu'on n'approuve pas ; c'est une tradition trop rare en France : continuons-la dans nos écoles[1]. » Comme Bossuet, les autres prédicateurs français « traitent les éternels lieux communs de la vie et de la mort dans un esprit tout semblable à celui des anciens, tempéré par l'inspiration chrétienne, produit du mélange de l'esprit antique et de l'esprit national, plein de naturel, point sombre ni mystique[2] ». A plus forte raison, les moralistes profanes étudient l'homme en observateurs libres, non en théologiens, proposent leurs personnages avec la même liberté, d'après la nature et l'histoire idéalisées. Oublierons-nous enfin que ce siècle fut celui de philo-

1. Confér. du matin, 22 novembre 1884, 22 janvier 1886, 9 mai 1889 19 novembre 1890, 16 mai 1893.
2. Confér. du matin, 16 juillet 1894.

sophes libéraux qui s'appellent Descartes, Gassendi, Arnauld, Malebranche?

Nous voilà loin du siècle asservi aux traditions théologiques. Même la société féminine, si nous la considérons de plus près, nous paraît avoir un fond d'esprit plus « séculier » que nous n'avions cru. Voyez Mme de Sévigné, qui aime la vie, la nature, et en même temps la lecture des graves moralistes; sa santé d'esprit est parfaite; elle est volontiers mondaine, mais sérieuse à l'occasion, sensible à la misère de la destinée humaine, à la vanité des choses, sauf à ne se livrer jamais tout entière et à s'évader prestement de la pensée qui menacerait de trop s'assombrir[1]. Pécaut est conquis par cette liberté d'esprit, de cœur et de plume, ce constant éveil et cette plénitude de la vie.

Il n'avait pas d'abord conscience de l'aimer à ce point, ce siècle de moralistes chrétiens ou païens, car il notait, il suivait, à côté du large et droit courant d'inspiration chrétienne, le courant indirect d'inspiration païenne, de La Fontaine à André Chénier. Et, à de certains moments, il se croyait capable de condamner La Fontaine pour cause d'insuffisance de vie morale. On n'a jamais mieux senti ni fait sentir ce que *La Mort et le mourant* laisse à désirer aux âmes religieuses ou simplement sérieuses, malgré tant de beaux vers dont nous sentons plus que jamais la force :

> Tu murmures, vieillard? vois ces jeunes mourir;
> Vois-les marcher, vois-les courir
> A des morts, il est vrai, glorieuses et belles,
> Mais sûres cependant et quelquefois cruelles[2].

Allons au fond, pourtant, cette philosophie est celle d'un fils de la nature, d'un enfant qui n'a pas détaché la « personne » du cours éphémère des choses et n'a pas lu bien avant dans son âme. Tout autre Pascal, dont l'âme chrétienne aborde avec impétuosité les grands problèmes et tremble devant l'inconnu!

Voilà le Bonhomme en fâcheuse posture? Ne le croyez pas. Pénétré de ce qu'il écrit, Pécaut fait son devoir en l'écrivant et résiste au charme. Le charme n'en opère pas moins sur ce vrai

1. Confér. du matin, août 1889, novembre 1891.
2. Les jeunes *couraient* aussi à la mort au temps de Louis XIV. Cette conférence a été recueillie dans l'*Éducation nationale*.

Français. Pascal, La Fontaine, cette antithèse semble écrasante pour le fabuliste, et c'est par là qu'il va se relever :

« Et cependant quelle folie ce serait de dédaigner La Fontaine! Dans cette sagesse, quelle mesure, quelle modération, quelle résignation! Et comme cela repose des violences d'un Pascal! Celui-ci n'est pas seulement sérieux : il est tragique, il est lugubre; il a l'obsession de la mort et de la vie éternelle jusqu'à en perdre la vue de la vie présente. Pour lui le soleil du bon Dieu ne brille pas : tout est terni, troublé dans la création. Ce quelque chose de pacifiant qui est dans La Fontaine, c'est la nature même, la grande consolatrice, qui calme, rassérène; c'est l'abandon, sur le sein de la grand'mère nourricière, à la vie et aux lois de la vie. »

J'étais certain que le Bonhomme en réchapperait. Mais admirons cette simplicité d'âme unie à cette finesse d'esprit : nous assistons au loyal travail d'élaboration de sa pensée et Pécaut, jugeant La Fontaine, n'a pu tout d'abord le juger autrement. Puis, il se met en face de son propre jugement, et il le juge, il se juge à son tour, et toujours en moraliste à la lumière de « la vie ». A cette lumière, l'ascétisme surhumain d'un Pascal lui apparaît inhumain, et très humaine, au contraire, la douce sagesse résignée de La Fontaine. Point de palinodie plus complète et pourtant plus logique chez celui qui sait embrasser du même coup d'œil la vie supérieure, idéale, qui est le but lointain, et la modeste vie présente, qu'il faut vivre pourtant, avec ses joies médiocres et sa sérénité relative : quel progrès pour l'ouverture d'esprit sur Rousseau juge de La Fontaine! et qui osera parler ici de raideur calviniste ou de jansénisme étroit?

Moins discret que l'ample comédie de La Fontaine, le théâtre du XVIIe siècle attire les yeux et parfois les ébouit par son éclat direct, qui semble donner la vie à des hommes tout semblables à nous. Leurs sentiments sont les nôtres, mais portés à la suprême puissance, et, parmi ces sentiments, l'amour occupe la plus large place. L'antiquité, l'étranger, fournissent le cadre et l'essentiel de l'action; le peuple de France est loin, du moins dans la tragédie. Pécaut avait longuement pratiqué ce théâtre; il en admirait la force d'action, tantôt dominatrice, tantôt insinuante, la contagieuse influence; mais, précisément pour cela,

depuis qu'il sentait la responsabilité de l'éducateur, il ne l'admirait plus sans quelque crainte. Le crime lui-même n'a-t-il pas sa beauté, peint de certaines couleurs, et n'exerce-t-il pas sa puissance de séduction? Est-on sûr que Britannicus soit toujours préféré à Néron, Aricie à Phèdre? La perfection même de la scélératesse, chez un Narcisse, n'est-elle pas une amorce bien tentante, que peut saisir un certain instinct, ingénument dépravé, d'imitation et d'émulation? En ce qui concerne Racine, jamais Pécaut ne secouera tout à fait ces scrupules. « Qui ne voit que l'âme de la France est faite en partie des sentiments cornéliens? Racine est beaucoup moins propre à l'office d'éducateur, à cause des sentiments qu'il peint d'habitude, l'amour, l'ambition [1]. » *Esther* et *Athalie* même sont des tragédies peu humaines, malgré leur air de noblesse sacerdotale. Mais Corneille est bien le grand poète éducateur du siècle, et La Fontaine, à mi-côte, le laisse seul sur ses hauteurs.

« Guizot, près de mourir, se faisait lire par son fils des vers de Corneille. On peut donc puiser la vie morale à des sources différentes. Autre, en effet, est l'humilité chrétienne avec la confiance en Dieu, autre le sentiment stoïcien ou cornélien, la magnanimité, la maîtrise de soi contre les accidents du dehors et des passions [2]. »

Ce « moi » qui s'exalte, supérieur aux choses comme aux hommes, qui s'offre en spectacle aux autres et à lui-même, ce sentiment si opposé à la modestie chrétienne qui se dérobe, Pécaut en a mesuré toute la hauteur, senti toute la beauté, la « beauté et bonté », comme disaient les Grecs, l'éclat extérieur n'y étant que la révélation et la parure de l'abnégation morale intime. Ce n'est pas seulement dans le théâtre de Corneille qu'il reconnut, comme tant d'autres, une école de grandeur d'âme : il légitime le théâtre en général par ce besoin profond de notre nature et particulièrement de l'esprit français qui fait que nous nous complaisons à voir dramatiser les passions, à rire de ce qui est risible [3]. Et, du coup, il absout Molière des trop durs reproches que lui adresse Vinet, un de ses critiques de prédilection. Sans

1. Confér. du matin, mars 1890.
2. Confér. du matin, 30 juin 1893.
3. Confér. du matin, 28 avril 1884.

doute, le sentiment du ridicule est inférieur à ceux de l'admiration et de la pitié. Mais « Molière est utile à tous comme agent de bonne santé intellectuelle et morale. Le rire accompagne la santé, la vue saine des choses.... Le rire provoqué par la vue du ridicule est inhérent à la nature humaine : il n'est pas égoïste.... Molière ne s'isole pas : il raille, au contraire, ceux qui s'isolent de la nature prise en ses traits essentiels, les méchants, les fanatiques, les dogmatiques, les sots, qui déparent un monde d'ordre et de raison [1]. »

L'auteur de *Tartufe* est ainsi placé au niveau de l'auteur d'*Horace*, et leur siècle, « issu du généreux XVIe siècle », précurseur d'un siècle aussi généreux, s'il n'est pas autant que nous le voudrions en communication avec le peuple, n'en déborde pas moins d'humanité [2]. Que de chemin parcouru!

V

C'est un effort constant que Pécaut s'impose pour ne laisser en dehors de ses prises d'éducateur aucune forme moralement utile de la pensée, sinon de l'art, aucune manifestation caractéristique de l'esprit français. Il souhaitait passionnément que la littérature se fît plus intelligible à la fois et plus substantielle en se rapprochant de l'époque et de la pensée contemporaines. Parfois il s'apercevait, avec quelque déception, qu'un Montesquieu, plus près de nous à certains égards qu'un Bossuet, nous est dans la forme, moins intelligible. Mais l'ambition intellectuelle du siècle que Michelet appelait « le grand siècle », l'entraînait. Quelle audace nouvelle est celle de ce Buffon, historien de la nature et de ses évolutions progressives à travers des milliers de siècles, et celle des encyclopédistes, apôtres de la perfectibilité indéfinie et de la science absolue! Quel plus étonnant conquérant et dominateur des esprits que Voltaire? Sans doute on paraît n'y gagner, si c'est un gain, que d'échanger contre le scepticisme de Voltaire le dogmatisme de Bossuet. Pécaut n'était pas porté à goûter par sympathie de nature l'ironie voltairienne en ce qu'elle a de sec

1. Confér. du matin, 30 mars, 28 avril, 15 mai 1884; 1888.
2. Confér. du matin, 25 mai 1891.

et d'âpre. Il l'aimait à force de la comprendre, s'étant rendu compte que ce qui éclate chez Voltaire, c'est le bon sens passionné, l'amour impatient de la vérité parfaitement claire, l'horreur active de l'injustice. Des petitesses morales lui gâtaient cette grandeur intellectuelle; mais, pour avoir le pur esprit du XVIIIe siècle, il complétait Voltaire par Vauvenargues, « l'expression la plus noble du XVIIIe siècle, observateur bienveillant du réel, philosophe sans système[1] », plus sérieux que Montaigne, plus indulgent que Pascal.

Il arrivait enfin au XIXe siècle, en saluant au passage Chateaubriand, qu'il avait lu dès sa jeunesse, au milieu de ses Pyrénées, et dont il sentait vivement, mais redoutait, le « moi » puissant, qui observe et voit tout à travers lui-même, la haute et amère mélancolie, qui agrandit au delà de toute mesure le deuil de notre néant[2]. L'inspiration de presque tout le XIXe siècle coule de là; mais quand l'artiste en joue, quand l'homme est sincère, il n'est pas aisé de le distinguer toujours.

Ce n'est pas, d'ailleurs, un prosateur poétique qu'il faut à Pécaut pour fermer le cercle des grands esprits français, c'est un vrai poète très large d'horizon, très riche d'humanité. On sait que de la poésie, approfondie par la lecture, aidée par le chant, il rêvait de faire le principal agent de culture morale à l'école, que dis-je? l'âme même de l'école.

Les vrais et grands poètes ne manquent pas au XIXe siècle. Sans en repousser tout à fait un seul, il n'en veut qu'un seul pour symboliser la valeur éducative de la poésie. Ne parlons pas de Musset, un enfant de génie, ni de Leconte de Lisle, grand poète dans la poésie objective, ni de Sully-Prudhomme, poète délicat mais subtil. Vigny a sécrété quelques chefs-d'œuvre d'un art très pur et d'un pessimisme très haut : il sera le poète d'une élite de délicats. Lamartine verse à la jeunesse un flot plus abondant de poésie plus saine, et l'on n'aura pas tort de faire souvent appel à son harmonieux optimisme; mais cette admirable musique de l'âme est presque toujours mélancolique, indolente quelquefois et monotone, et l'on doit se défendre contre le charme d'un rythme et d'un style qui vous emportent au delà des pensées

1. Confér. du matin, 13 janvier 1890.
2. Confér. du matin, 10 janvier 1885, 21 novembre 1892.

sans qu'elles aient pu être précisées au passage. Toujours plus net de forme, d'ordinaire plus mâle d'action, infatigable travailleur et intrépide optimiste, Victor Hugo apparut vite à Pécaut comme le poète moderne le plus capable de donner à la France la conscience de sa destinée et la vision de son idéal, comme le plus naturel et précieux auxiliaire du moraliste éducateur.

A Fontenay, où le choix des lectures devait être sans cesse renouvelé, c'est sans parti pris qu'on puisait chez les poètes les plus divers; c'est invariablement que, chez Victor Hugo, les choix s'offrirent les plus faciles et les plus nombreux. Mais proclamer les infinies ressources qu'un poète entre tous offre pour l'éducation, n'est-ce pas le compromettre en tant que poète original et profond? Dire que sur tous les grands sujets le poète a prononcé des paroles sacrées, ne revient-il pas à dire qu'il est un éloquent rénovateur de lieux communs? Pécaut ne connaissait pas ces dédains critiques. Les lieux communs sont le fond même de la littérature ancienne; rajeunis par l'expression et le sentiment, ils ont passé d'elle dans la nôtre; pourquoi, si ce n'est parce qu'ils sont éternels et qu'éternellement l'homme se laissera enchanter par leur vérité transfigurée d'âge en âge, mais non pas changée dans ce qu'elle a eu et qu'elle aura d'humain? C'est par leur façon personnelle de penser et de sentir à nouveau les mêmes choses communes que Bossuet ne sera pas La Fontaine et que Victor Hugo ne sera pas Bossuet; mais le poète qui élargirait la part de l'imagination et de la sensibilité individuelles au point de n'être plus compris que de certains hommes renoncerait par là même à cette popularité dont le flot large porte les grands poètes universels. Hugo avait pu être le chef d'une école; il devint le poète des hommes quand, sortant des cénacles, des théâtres même, il laissa couler librement sa poésie avec le flot tragique qui se lamente à Villequier et bat les caps croulants de Guernesey.

C'est de bonne heure que le poète des *Feuilles d'automne* et des *Voix intérieures* avait conquis Pécaut. Beaucoup moins exclusivement que les autres, il s'inspirait de l'amour : la vie civile, l'action, l'appelaient déjà, et la « corde d'airain » vibrait parfois sourdement. Mais surtout il chantait « la famille, l'enfance... » :

Le respect des vieillards et l'amour des enfants.

On peut concevoir de façon diverse la nature et l'éducation de l'enfant[1] ; mais de la préoccupation de l'enfance et de ses destinées faire sortir une source de poésie, quelle nouveauté ! C'est la famille tout entière, dans ses affections, dans ses joies, dans ses douleurs, qui se montre à nous « humanisée », pour employer une expression familière à Pécaut, et poétisée. Qui a donné de l'amour d'une mère une plus inoubliable définition ? Qui a caractérisé ou caractérisera mieux, avec la « fraternité », virilement tendre, même chez les plus durs, l'amour filial virilement docile ? Qui a parlé de la mort avec une gravité plus douloureuse ou une plus déchirante résignation ? Un seul homme, celui qui disait : « Père, que votre volonté soit faite ! » Cette pensée de la mort, que Pécaut ne voulait pas toujours présente, parce qu'elle tuerait la vie, mais qu'il ne voulait pas non plus écarter lorsqu'elle s'offre d'elle-même, c'est le lieu commun par excellence, mais un lieu commun vivant et changeant qui, selon les temps, les circonstances et les personnes, s'adapte aux besoins différents de nos intelligences et de nos cœurs. Comparez à telle page de Bossuet sur la mort telle pièce de V. Hugo, *Soleils couchants*, *A mon frère*.... Combien l'accent est devenu plus profond ! « La personnalité humaine est là plus accusée en face de la nature qu'elle a mieux sentie, à laquelle elle s'est mêlée, mais où elle ne voudrait pas se perdre. » Ici, c'est bien un poète de notre temps qui se demande encore avec amertume

> Combien sur la terre un jour d'herbe qui pousse
> Efface de tombeaux,

et sent douloureusement combien l'être humain est borné de toutes parts, même dans la faculté d'aimer, de pleurer, de se souvenir. Par contre, les grandes choses que son temps élabore, le poète s'en fait avec fierté non pas seulement l'écho sonore, mais le prophète, l'interprète, le propagateur. Les mille aspects, les mille bruits de la vie, reflétés ou répercutés par son âme éclatante et retentissante, il nous les renvoie en poésie, et cette poésie est pour nous substance nourrissante autant que forme admirablement claire et belle. Tous les grands sentiments y ont

1. Lors de la cérémonie du centenaire de V. Hugo au Panthéon, j'ai parlé ici de ses idées sur l'éducation.

leur place nécessaire : sentiment religieux dégagé du culte formel (Pécaut, en ce sens, demeura religieux toute sa vie); sentiment du devoir humain et de la pitié fraternelle, celui que mettaient au premier plan les conférences du matin; sentiment de la nature, dans ses rapports avec l'âme humaine, dans la correspondance de notre vie individuelle avec la vie universelle. Naturellement idéaliste, Pécaut aimait la réalité dans la mesure où elle laisse transparaître l'idéal invisible, le mystère qui est au fond de tout. *Melancholia* (La mort du limonier), *Unité* (Le soleil et la fleur, toujours rapproché d'une petite pièce symbolique de Tennyson), le récit du *Crapaud*, le *Semeur*, qui jette aux sillons la moisson future, moisson d'épis ou d'âmes, offraient ce rare avantage de partir de la réalité vue et d'aboutir à l'idéal deviné. A quatre reprises au moins [1], la belle pièce des *Châtiments*, *Stella*, a été à Fontenay l'objet d'un commentaire significatif, ou plutôt d'une méditation : « Le poète croit à l'unité des choses, et que l'esprit est au fond de la nature : lumière, chaleur, d'une part, poésie, liberté, vie, de l'autre, se correspondent. Le poète a surpris le secret des choses : c'est que leur fond est intelligence et amour »; c'est qu'entre la nature et l'homme il a découvert et nous découvre une solidarité fraternelle.

C'est par la grandeur de ses visions idéalistes que ce symbolisme avait prise sur l'idéaliste Pécaut. Par là, il pénétrait le Victor Hugo de la seconde manière, aidé un peu plus tard par le précieux petit recueil que son ami J. Steeg plaçait sous la main des moralistes autant que des lettrés. Un autre de ses amis, Edm. Scherer, qui n'était pas suspect d'être un flatteur du poète, disait, après Vinet, du glorieux mort, qu'il avait chanté « l'homme, tout l'homme; la vie, toute la vie ». Pécaut eût volontiers ajouté : « La France, toute la France », et, vers le jour où il conseillait à ses Fontenaisiennes de se donner tout entières à ce deuil national, il parcourait avec moi, dans leurs grandes lignes, la vie et l'œuvre du grand *Français*, si inséparable de la terre de France et de son histoire, fils d'un soldat lorrain et d'une Bretonne, quelque temps hésitant, comme la France elle-même, entre les souvenirs de la royauté et les gloires de l'Empire, puis décidément libéral, républicain, grandi et transfiguré, homme et poète,

1. Avril 1886, 11 février 1892, mars 1893, octobre 1894.

par l'exil, rendu à la France pour y voir et y chanter l'année terrible, plus passionnément dévoué que jamais à la France vaincue, plus convaincu que jamais de l'inévitable et complète revanche :

... Et je verrai cela, moi qui suis vieux.

Il ne l'a pas vue; mais c'est de n'avoir jamais désespéré d'elle que Pécaut le louait avec émotion :

... Non jamais
Je n'oublierai Strasbourg et je n'oublierai Metz.

Comme le poète, l'éducateur voulait ardemment la grande paix humaine; mais il se refusait à confondre, prématurément, avec une niaise imprudence, la patrie dans l'humanité, et il disait aussi :

Quand nous serons vainqueurs, nous verrons....
Et la paix n'est la paix qu'après qu'on a vaincu [1].

C'était là leur « pacifisme ». Ils avaient devant les yeux la même grande France une et indivisible, dans ses héros comme dans ses provinces, et n'oubliaient pas que dans les plis des drapeaux français le sang de Bayard se mêle au sang de Hoche. Il convient de ne pas les confondre. De Roland aux soldats de l'an II et aux défenseurs de Paris, Hugo ne voyait qu'une longue suite de chevaliers, sans peur et sans reproche, du droit, de la civilisation, de la liberté. Pécaut opposait des souvenirs historiques moins purs aux formules trop absolues de son collègue et ami de Fontenay, Charles Bigot, et savait que certaines de ces formules trop mystiques éveillaient parfois à nos dépens un sourire à l'étranger. Mais il en souffrait [2], et sa joie était vive quand l'histoire même redorait le prestige de la France, et quand, auxiliaire de l'histoire, la poésie ajoutait son éclat durable à quelque leçon morale et civique en action.

VI

Corneille et Hugo, on peut choisir plus mal ses collaborateurs; plus mal aussi la règle littéraire et morale, la devise de son enseignement : *Admirer*. Qu'admirer? La réponse est déjà faite : chez les hommes, la *vertu*, dans le sens cornélien, élevée et résistante; dans les choses, le *merveilleux*, c'est-à-dire l'invisible vu

1. *L'Année terrible. — Toute la lyre.*
2. Confér. du matin, 1882.

à travers le réel dont il révèle et dégage la poésie. La nature, les effets, les limites de l'admiration, souvent étaient précisées : « C'est un sentiment fécond que l'admiration : on n'admire que ce qui est supérieur, mais semblable à soi, et, pour admirer, on se détache de soi, on s'oublie sans se perdre. Ménageons-nous toujours des sujets d'admiration, mais ne les choisissons pas à la légère ; n'admirons ni la force brutale ni la belle forme où il n'y a point de pensée. Admirer, c'est imiter, au moins par l'esprit et le désir. Il y a une admiration active. » D'une conversation avec M. Boutroux à une réception du ministère, Pécaut revint un jour plus persuadé que jamais de la nécessité de cultiver entre tous les sentiments celui de l'admiration qui nous tire de notre égoïsme, nous relie entre nous par une aspiration expansive, désintéressée, échauffe sans l'embraser notre activité tout entière, celle de l'intelligence et celle du cœur. Il y a toujours du respect dans l'admiration des belles formes de la nature et de l'art, des belles pensées, des beaux sentiments, des belles actions. Cultivé dans la juste mesure, un tel sentiment, qui discipline l'âme en l'agrandissant, peut devenir l'organe moteur et comme le cœur spirituel de l'éducation [1].

Pour admirer ainsi sans erreur ni excès et pour que l'admiration soit féconde, il faut une âme qui, sans doute, soit naturellement portée vers la grandeur, mais aussi qui ne la sépare point de la simplicité et de la clarté. Or, ceci est proprement français. Pécaut fut encore très français en ce sens ; par là il s'épargna certaines aventures intellectuelles que d'autres n'évitèrent pas. Au temps où Emerson était à la mode, il écrivait parmi ses notes : « Bien obscur, *bien peu français*, et, en vérité gratuitement obscur, avec je ne sais quoi d'excentrique [2]. » C'est qu'il n'était pas un curieux, mais un éducateur. Cette éducation a produit des esprits droits et des cœurs fermes que la crise actuelle, je le sais, n'a pas pris au dépourvu. On n'a pas vainement maintenu longtemps en sa jeunesse son âme en contact avec l'âme de la France, par l'entremise d'un Français de qualité rare.

FÉLIX HÉMON.

---

1. Confér. du matin, 19 juin 1888, 14 janvier 1892.
2. Confér. du matin, 17 décembre 1895.

L'Enseignement de l'allemand pendant la guerre

La guerre devait avoir sa répercussion sur l'étude de l'allemand. Le coup porté a été rude : parents et élèves ont en bloc manifesté leur répugnance pour cette marchandise *boche*; à peu près partout l'effectif des classes a baissé; dans certains établissements féminins, on a vu presque tarir le recrutement des divisions élémentaires; une société s'est formée pour exclure de la circulation l'allemand en même temps que les autres produits « made in Germany »; dans une récente brochure, un professeur d'anglais ne va-t-il pas jusqu'à proposer sans ambages de le rayer des programmes, croyant ainsi couper tout lien entre l'Allemagne et les gens civilisés [1]? Il y a là une impulsion aussi irraisonnée ou paradoxale que naturelle, et qui sans doute ne tardera pas à s'apaiser; on finira par comprendre qu'ignorer la langue de l'adversaire serait une singulière façon de se montrer supérieur à lui et de se préparer à lui enlever le marché mondial, — et que le meilleur moyen de convaincre la nation allemande d'intoxication, c'est de lui prouver qu'autrefois, avant que sa morgue et son culte de la Force eussent changé cet or pur en plomb vil, les chefs-d'œuvre de ses écrivains étaient animés d'un tout autre esprit.

Une chose reste certaine : le caractère de l'enseignement devra se modifier. Il sera moins désintéressé; il tiendra compte des leçons de la guerre, qui lui donneront une autre couleur et un autre ton; on ne pourra plus expliquer une belle page de littérature allemande sans l'accompagner de réflexions actuelles, et sans mettre en regard les aphorismes d'un Bernhardi ou les confidences de ses adeptes. C'est ce qu'un certain nombre de professeurs ont déjà senti. Nous reproduisons pour les lecteurs de la *Revue*, dans ses passages essentiels, le rapport de l'un d'eux [2] sur son travail pendant la dernière année scolaire; il ne manquera pas d'exciter l'intérêt et sans doute l'émulation de ses collègues.

---

1. *L'allemand après la guerre*, par Paul Mieille, Tarbes, 1915.

2. Rapport sur l'enseignement de la langue allemande au Lycée Jules-Ferry pendant l'année scolaire 1914-1915 (*Les langues modernes*, juillet-août 1915).

Quel devait être en cette année de guerre l'enseignement de l'allemand donné aux enfants dont les familles nous faisaient confiance?

Nous plaçant en quelque sorte en dehors du temps et de l'espace, allions-nous continuer nos classes comme s'il n'y avait rien de changé autour de nous? Nous réfugierions-nous plutôt dans cette vieille Allemagne que nous avions appris à nos élèves, sinon à aimer, du moins à estimer? Ne laisserions-nous plus pénétrer dans notre enseignement rien de ce qui le vivifiait? Allait-il donc devenir une chose morte? Nous serait-il défendu, parce que nous avions la douloureuse mission d'enseigner la langue abhorrée, de faire comme nos collègues des autres disciplines, mais dans cette langue même, le procès des envahisseurs?

Telles étaient les angoisses qui nous assaillaient avant d'avoir repris contact avec nos élèves. Une heure passée avec elles suffit pour nous ôter tous nos doutes et nous tracer notre devoir. Nous allions reprendre nos anciens textes, mais pour les éclairer par de nouveaux commentaires; nous allions comme autrefois nous mettre en quête de documents actuels, mais pour en tirer mieux qu'autrefois peut-être la leçon immédiate.

Soutenue par la bonne volonté et l'affection de nos enfants, nous pouvions donc nous mettre à l'œuvre avec courage, entreprendre cette nouvelle campagne où il nous serait donné de montrer, par exemple (le mot nous a été dit), que, tout en étant professeur d'allemand, on pouvait être une bonne Française. Les circonstances nous ont, comme souvent lorsqu'on les y aide un peu, remarquablement servie. En effet, il n'est pas une de nos classes, de la 1re année à la 5e, où, presque à chaque réunion et pour ainsi dire à chaque exercice, nous n'ayons eu l'occasion de faire allusion à ce qui fait le fond de toutes nos angoisses et de toutes nos préoccupations.

Qu'il nous soit permis de présenter ici quelques exemples. Nos élèves de 1re année apprennent pour chaque leçon un proverbe ou une maxime. La première sentence portée au cahier de textes et dont nous avons fait notre devise, est celle-ci : « Espérons toujours, ne nous décourageons jamais! » Elles ont étudié plus tard le proverbe : « Un honnête homme n'a qu'une parole. »

Et tout aussitôt (le commentaire est venu sur toutes les lèvres) nous avons noté que, pour le chancelier actuel de l'Empire allemand, les traités mêmes ne sont que chiffons de papier. — Nos élèves de 2e ou de 3e année ont-elles un exemple grammatical à fournir, elles y feront entrer de préférence les mots de patrie, armée, bataille ou mort héroïque, aussi bien que ceux de tricot, laine ou approvisionnement militaire.....

. . . . . .

En 4e et en 5e, nous avons délibérément écarté de nos lectures les auteurs modernes, mais nous les avons réservés pour quelques exercices de version écrite. C'est ainsi qu'à côté de morceaux tirés de Lessing, de Herder, de Gœthe, nous avons traduit aussi de courts passages de Gottfried Keller, de Liliencron, de Marie von Ebner-Eschenbach, de Malwida von Meysenburg, etc. Si au début de l'année nous avons éprouvé le besoin de nous oublier un peu en relisant le conte immortel de Chamisso « Pierre Schlemihl » nous avons repris, aussitôt après, une œuvre célèbre aussi et toute de circonstance : « Minna de Barnhelm » de Lessing. Que de constatations avons-nous pu faire au cours de notre lecture! L'ouvrage, écrit au lendemain de la guerre de sept ans, ne le fut-il pas d'après des documents pris sur le vif pendant le séjour de l'auteur en Silésie, dans un milieu exclusivement militaire ?...

. . . . . .

Ne quittons pas cette classe de 5e année sans nous occuper tout de suite d'un exercice qui a pu, mieux que tout autre, permettre à nos élèves de nous confier leur expérience personnelle de la guerre. Je veux parler de la composition en langue allemande. En effet, parmi les sujets traités jusqu'à ce jour, huit s'y rapportent plus ou moins directement. Les voici dans l'ordre où ils ont été proposés :

1° Où étiez-vous quand la guerre a éclaté? Qu'avez-vous vu, entendu, fait vous-même pendant les premiers jours de la mobilisation? Comment vivez-vous à présent à Paris? Quelles sont vos espérances?

2° Vous aviez, avant la guerre, une correspondante allemande. Écrivez-lui la lettre qui ne doit pas lui parvenir.

3° Quelles étaient avant la guerre vos pensées et vos occupations favorites? Dans quel sens se sont-elles modifiées depuis? Quelles

sont les expressions qui du fait de la guerre ont acquis pour vous un sens nouveau et plus précis? Lesquelles vous étaient jusqu'alors complètement inconnues?

4° N'avez-vous jamais regretté de n'être pas un garçon? Et maintenant?

5° Dans son drame de *Guillaume Tell*, Schiller met les paroles suivantes dans la bouche d'un de ses héros : « Parce que vous n'avez encore souffert ni dans vos biens ni dans votre personne, que notre détresse ne vous soit pas étrangère! » Dites quels sont ceux qui pourraient s'adresser ainsi à nous et comment nous devons leur témoigner notre sympathie non seulement par des paroles, mais par des actes.

6° Commenter ce jugement de Heine sur la France et les Français : « Le peuple français, c'est le chat, qui, tombât-il de la hauteur la plus dangereuse, ne se casse jamais le cou, mais se retrouve aussitôt sur ses pattes ».

7° Que connaissiez-vous avant la guerre de l'Allemagne et des Allemands (Curiosités — Villes — Sites pittoresques — Mœurs et coutumes — Art et Littérature)? De quelle façon avez-vous été documentée? (Par votre expérience personnelle — par des conversations — des lectures?) Énumérez pour finir les artistes et les écrivains, de même que les héros de roman ou de théâtre que vous ne connaissez que de nom. Cela vous suffit-il? Pourquoi non?

8° La faux et l'épée. Comment auriez-vous traité ce thème l'an dernier? Comment le traitez-vous maintenant en pleine guerre? Dites pour conclure à laquelle des deux vous donnez la préférence? Ou si vous n'aimez pas mieux les mettre toutes deux au même rang et pourquoi.

Avant de passer à la documentation de guerre proprement dite, il faut dire encore un mot de la récitation, un exercice qui, lui aussi, bien qu'à des degrés divers selon les classes, devait être conduit autrement que les années précédentes....

Parcourons les morceaux étudiés cette année. Nous retrouvons partout le poème de Fallersleben, que nous faisons nôtre tout simplement, et dont le refrain bien connu est pour nous comme un hommage filial à la Patrie :

Amour fidèle jusqu'à la tombe,
Je te le jure, du cœur et de la main
Ce que je suis et ce que j'ai
Je te le dois, ô ma Patrie!

De la 1re année à la 3e, de même qu'en 4e et en 5e complémentaire, on a étudié : « Le bon Camarade » de Uhland, ce chant de soldat devenu populaire.

De la 3e à la 5e nous avons appris : « Le chant du matin du Cavalier, » de W. Hauff, petit chef-d'œuvre de composition où le drame psychologique qui se déroule dans l'âme du soldat un matin de bataille est si magistralement exposé. C'est à propos de cette poésie dont une traduction sans nom, défigurant odieusement le texte, avait paru dans un journal du soir, que nous avons été amenés à cette conclusion qu'on ne saurait s'élever en abaissant son ennemi.

Si nous continuons à feuilleter notre cahier de textes, nous trouvons le « Chant du Petit Montagnard », les « Grenadiers » de Heine, la « Revue Nocturne » de Zedlitz, pour la 3e année, et, pour la 4e et la 5e : « La mort dans les blés », de Liliencron, « Les trois cavaliers », de Lenau, « L'avertissement », de Geibel (O garde-toi de jouer avec l'épée), et enfin, pour compléter le cycle des poésies de Gœthe : « La Fleurette belle à ravir », chant du comte prisonnier.

Nous arrivons maintenant à la dernière partie de notre rapport, à ce qui fut notre véritable documentation de guerre.

Le premier document que nous ayons eu entre les mains nous est venu d'un jeune officier aviateur. C'était la proclamation adressée en allemand aux soldats alsaciens et polonais et jetée à de nombreux exemplaires dans les lignes ennemies par nos hardis pilotes. Rédigée en un allemand très pur par un de nos officiers d'État-Major, elle nous a servi de dictée, et nos élèves de la 3e à la 5e année l'ont joyeusement transcrite sur leur cahier de textes.

Puis nous avons eu une lettre d'Alsace, transmise par la Suisse, et où il est question de l'arrivée tant désirée de « l'Oncle François ». A ce propos, nos élèves nous ont découvert toutes les ruses qui, dans la famille de l'une ou de l'autre, servent à renseigner nos infortunés prisonniers sur ce qui se passe en France.

Dès le 20 janvier, grâce à une amie genevoise, j'ai eu connaissance de « l'Hymme de Haine contre l'Angleterre », du poète sacré depuis illustre par l'octroi de la Croix de Fer, Ernst Lissauer. Ce fut une heure inoubliable que celle où nous avons lu en 5e cette élucubration de croquemitaine, qui peut faire frémir à la traduction, mais qui à l'audition de l'original ne saurait amener que le sourire.

Pour achever la séance, nous avons lu ce jour-là un petit

opuscule sur le modèle de ceux que répandaient autrefois les sociétés bibliques et que l'Allemagne fait distribuer à profusion dans toute la Suisse. Cela s'intitule « Kaiserworte » (Paroles Impériales), et contient une série d'extraits des discours de Guillaume II depuis son avènement au trône. Nous en avons retenu surtout les paroles prononcées en juillet 1914, et, dit le commentateur, reproduites par un journaliste français, Léon Bailby, dans l'*Intransigeant* : « Avant de m'amener à signer l'ordre de mobilisation, il faudra me le demander trois fois ! » Elisabeth avait hésité plus longtemps avant de signer la condamnation de Marie Stuart ! Il est vrai que, dans l'*Emilia Galotti* de Lessing, le Prince à qui son secrétaire présente, à la signature entre autres papiers, une condamnation à mort, répond bénévolement : « *Recht gern !* Bien volontiers ! »

Un article de journal citant l'opinion du prince de Bülow sur la France nous a permis de voir qu'à la forme près son jugement est le même que celui de Heine. « Les conséquences de la défaite de 1870 furent plus grandes que celles d'aucune autre défaite. Cependant elles n'ont pas brisé les forces de ce peuple si magnifiquement élastique. » C'est la concordance de ces deux jugements qui nous a amenée à proposer à nos élèves la composition portant le numéro 6.

En suivant l'ordre du cahier de textes, je trouve la lettre d'un lieutenant prussien adressée, en réponse à une demande de renseignements, à la veuve d'un vaillant officier français, mort au champ d'honneur. Nos élèves l'ont copiée et traduite et ont pu y voir l'hommage rendu par un ennemi à l'héroïsme de nos soldats, qu'il traite de « valeureux adversaires ». Le fait est assez rare pour être signalé.

Quelques jours avant les vacances de Pâques, une autre lettre, celle du sergent Mangold, du 4e régiment d'infanterie coloniale, nous valut une bien jolie aventure.

Je lui avais adressé un paquet et il m'avait répondu en allemand (c'est un Strasbourgeois). Sa lettre était d'un style si simple, si familier, que j'ai pu la lire dans toutes mes classes, et que je l'ai traduite seulement en 1re année. Nos élèves de 5e l'ont copiée, et l'une d'elles ne m'a-t-elle pas annoncé le lendemain qu'un vieil Alsacien à qui elle l'avait lue l'avait obligée à

accepter de l'argent pour adresser un nouveau colis à ce brave soldat? Le père de la jeune fille n'ayant pas voulu être en reste, notre marsouin a reçu trois envois pour un....

. . . . . .

Tout dernièrement enfin, et c'est par là que je voudrais finir, une enfant de 2e année m'a apporté la copie de la lettre du lieutenant-colonel Bühler, du 59e d'infanterie, adressée au petit frère de la fillette, un enfant de dix ans.

Permettez-moi de la transcrire ici. Je l'ai lue dans toutes mes classes, et mes élèves de 5e année l'ont traduite et commentée :

« Mon cher petit Pierrot,

« J'ai reçu la charmante lettre dans laquelle tu me demandes le nom d'un soldat de mon régiment dont tu serais le parrain, le petit frère. Pour combler tes vœux, voici ce que j'ai fait. J'ai demandé à tous mes capitaines de me donner le nom d'un vaillant soldat qui n'a plus de famille. Tu lui en tiendras lieu. Puis j'ai tiré moi-même au sort. L'heureux élu est le soldat Berger de la 18e compagnie du 359e, secteur postal 97. Tu n'auras qu'à écrire à ton grand frère qui t'aimera bien.

« Ton bon petit cœur, mon cher petit ami, a compris que ce qu'il y avait de plus triste pour un soldat, c'était de n'avoir plus de papa, de maman, de frère ou de sœur. Tu veux être le frère d'un de mes soldats et tu es ainsi mon fils.

« Je t'adopte d'autant plus volontiers que moi aussi j'avais un bon et beau fils que j'aimais comme t'aime ton papa. Les Allemands me l'ont tué à vingt ans. Je prie le Bon Dieu, qui aime tant les petits enfants comme toi, qu'il épargne cette douleur à ton père et à ta mère. Il est mort, mon cher fils, bravement pour l'Alsace et la France, comme tu l'aurais fait si tu avais été plus grand.

« Continue à bien travailler. Il nous faudra des hommes et il faut que tu sois un homme, un vrai.

« Je t'embrasse, mon cher petit Pierrot, de tout mon cœur. »

Ne s'emble-t-il pas qu'une telle page doive avoir sa place parmi les lettres héroïques que nos enfants liront un jour dans

le calme de la paix revenue, lorsque l'ennemi sera définitivement vaincu et que la bête fauve sera rentrée dans sa tanière. L'Allemand pourra alors méditer à loisir l'aphorisme d'un des siens, le poète Peter Hille, qui le condamne à un éternel recommencement. « C'est la nature qui a besoin d'être cultivée.... Nous redeviendrons un jour des sauvages, mais seulement quand nous serons tout à fait mûrs.... »

Mlle N. WEILLER.

Les examens du Professorat des Écoles normales (aspirantes) en 1915.

I. — Ordre des Lettres[1].

204 aspirantes s'étaient fait inscrire; 176 seulement ont fait toute la série des compositions. La session de juin 1914 avait compté 255 inscriptions, et 234 candidates avaient passé la série des compositions écrites, soit pour 1915 une diminution de 58 unités.

Cette différence ne s'explique que trop facilement par les circonstances, qui ont apporté le trouble dans la vie de nos jeunes professeurs, et par les difficultés qu'elles ont rencontrées pour continuer ou achever leur préparation. Aussi devons-nous savoir gré à celles qui, en ces mois de cruelles inquiétudes, ont eu le courage de se remettre au travail, et qui, au prix d'un grand effort de volonté, ont pu reprendre l'étude d'un programme d'examen pour conquérir le titre dont elles avaient besoin.

Mais, cet hommage mérité une fois rendu à la vaillance des candidates qui ont affronté l'examen, nous avons le devoir de constater que les résultats du travail qu'elles ont pu fournir n'ont pas été brillants. Sans nous en étonner, souhaitons seulement que la prochaine année scolaire apporte aux candidates que nous aurons à examiner en 1916, avec le calme nécessaire à une préparation sérieuse, la vigueur de travail indispensable à l'obtention de résultats d'une plus grande valeur.

1. Rapport de M. A. Leune, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président de la Commission d'examen.

La Commission devait évidemment tenir compte, dans une certaine mesure des circonstances au milieu desquelles avaient travaillé les candidates. Elle a cru néanmoins, malgré le désir d'indulgence qu'elle pouvait avoir, qu'elle devait maintenir à son niveau un examen destiné à conférer la maîtrise dans l'enseignement de nos écoles normales et de nos écoles primaires supérieures. Plus que jamais l'avenir intellectuel, l'avenir social du pays exigent que les jeunes générations trouvent dans nos établissements publics des maîtres d'un savoir éprouvé, et qui, par leurs qualités professionnelles, soient vraiment à la hauteur de la mission élevée qui leur est confiée.

C'est pour ce motif que, sur les 176 candidates qui ont composé, le Jury n'a pu retenir pour la seconde série des épreuves qu'un nombre relativement restreint d'admissibles, soit 32, dont presque un tiers n'avait guère que le minimum des points exigibles.

Un examen particulier des diverses épreuves nous permettra de signaler avec plus de précision les faiblesses de la préparation, et d'indiquer les points sur lesquels il serait bon que les aspirantes concentrent leurs efforts.

Composition de littérature.

Le sujet proposé était le suivant :

Vauvenargues a dit de La Bruyère : « La Bruyère a cru, ce me semble qu'on ne pouvait peindre les hommes assez petits, et il s'est bien plus attaché à relever leurs ridicules que leur force.

Expliquer et commenter ce jugement.

Ce sujet ne semblait comporter aucune difficulté spéciale.

La Bruyère figurait parmi les auteurs du programme, au moins pour un chapitre, et avait dû, par conséquent, faire l'objet d'une étude attentive de la part des candidates.

Cependant sur 176 copies, 139 n'ont pu obtenir qu'une note inférieure à la moyenne; 16 ont eu la moyenne, 21 seulement l'ont dépassée. Une seule a atteint la note 13, qui fut la plus élevée.

La cause de cette médiocrité presque générale est tout d'abord une faute de méthode que commettent trop souvent les candi-

dats à tous examens, quels qu'ils soient. Un sujet est proposé; on en parcourt rapidement l'énoncé, et sans en peser les termes, avant d'en avoir attentivement étudié le sens, on se met en devoir de le traiter. Du texte donné on a retenu un mot, un nom, et avec les seuls souvenirs que ce mot ou ce nom ont éveillés, on n'hésite pas à entreprendre la construction de sa composition.

Ici, les candidates ont vu qu'il s'agissait de La Bruyère, de ses peintures des ridicules des hommes, et cela leur a suffi. Elles ont cru, pour répondre à la question proposée, ne pouvoir mieux faire que de retracer quelques portraits ou de dépeindre la cour, d'après leur auteur. Encore en est-il un très grand nombre qui, faute de l'effort de réflexion qui leur aurait permis de comprendre et de dominer leur sujet, hasardent à propos de ces peintures les affirmations les plus absolues, sans un souci suffisant de la mesure ni des nuances.

C'est ainsi que dans un certain nombre de copies on trouve des tableaux poussés au noir sur les vices des grands, opposés trop complaisamment aux vertus du peuple, ou bien on fait de La Bruyère un martyr de la grossièreté et de la tyrannie des Condé. D'autres encore, faute d'avoir délimité leur sujet, laissent vagabonder leur esprit jusqu'à aborder, à propos du jugement de Vauvenargues, la querelle des anciens et des modernes; et même les événements de la guerre actuelle. D'où un manque complet d'unité, d'équilibre et de netteté dans la composition.

Ce ne sont là peut-être que fautes de méthode. Mais on peut aussi se demander si ces fautes n'ont pas leur source dans une connaissance insuffisante de l'auteur à étudier. Il semblerait bien que la plupart des aspirantes, ne voyant au programme, en face du nom de La Bruyère, que l'indication d'un seul chapitre, le chapitre de l'Homme, n'aient pas cru devoir pousser plus loin leur étude de l'auteur des *Caractères*; qu'elles n'en aient lu ni la préface, ni tant d'autres chapitres qui leur auraient mieux fait comprendre la véritable pensée, la véritable philosophie du moraliste.

Par une conséquence inévitable de cette ignorance, elles n'ont pas vu que, d'après Vauvenargues, si La Bruyère s'est attaché à peindre les hommes aussi petits que possible, c'est peut-être

qu'il y voyait le meilleur moyen d'arriver à la « réformation de ceux qui le lisent », que c'était, en d'autres termes, une façon de comprendre l'enseignement de la morale.

Nombreuses au contraire ont été les copies où l'on nous affirmait que La Bruyère n'avait nullement l'intention de corriger les hommes; que s'il a relevé « leurs ridicules plutôt que leur force »; c'est parce que les humiliations qu'il avait essuyées l'avaient aigri et rendu pessimiste. Le rôle de La Bruyère est ainsi diminué et incompris. Ce n'est pas seulement pour satisfaire ses rancunes qu'il a écrit; c'est aussi pour faire œuvre de moraliste, et cette œuvre, il l'a faite de main de maître. Les candidates s'en seraient aisément convaincues si, nous le répétons, elles avaient fait de leur auteur une étude plus complète et plus approfondie.

Composition de morale.

La Harpe a dit : On peut à la rigueur concevoir une barbarie savante, il est impossible de concevoir une barbarie lettrée.

Comment comprenez-vous cette pensée? Quelles réflexions vous inspire-t-elle au sujet des principes qui doivent présider au développement d'une éducation vraiment démocratique dans nos sociétés modernes.

Sur les 176 copies corrigées, 151 sont restées au-dessous de la moyenne, dont 62 ne dépassaient pas 5 sur 20, c'est-à-dire étaient franchement médiocres, 10 obtenaient la moyenne, 17 seulement la dépassaient, une seule atteignait la note 14.

Les causes de cette médiocrité sont de même ordre que celles qui nous ont paru expliquer la médiocrité de la composition de littérature.

Tout d'abord, les candidates, ici encore, n'ont pas lu assez attentivement le texte proposé. Si elles ont vaguement aperçu qu'il se composait de deux parties distinctes, bien qu'intimement liées, elles n'ont pas vu que la seconde partie était la plus importante, et devait appeler le principal effort de leur réflexion. La première partie les a séduites du premier coup d'œil par l'intérêt qu'elle tirait des événements actuels, et pour avoir passé le meilleur de leur temps à la développer, elles n'ont abordé le fond de

la question qu'en manière de conclusion hâtive, le plus souvent banale et sans portée.

De là une première faute grave de composition.

C'est aussi sans doute au manque de réflexion attentive aux termes de la citation de La Harpe qu'il faut attribuer les hésitations qui se sont manifestées dans l'interprétation des mots « barbarie savante » et « barbarie lettrée ». Sans chercher à en déterminer d'abord le sens précis, la plupart des aspirantes se sont perdues dans le développement d'idées voisines du sujet, ou dans des digressions sur la valeur morale de la science, la moralité du savant, et ont, ici encore, produit le plus souvent, et sans preuve, les affirmations absolues les plus contradictoires.

Enfin, si les allusions aux événements actuels s'imposaient, et si, grâce au présent, on pouvait mieux comprendre le mot de La Harpe, c'était par des arguments réfléchis qu'il eût été intéressant de l'éclairer, plutôt que par des développements patriotiques, inspirés certes d'un excellent sentiment, mais dont l'ardeur n'apportait aucun appui nouveau à la thèse suggérée par l'auteur.

Ce manque de précision, cette pensée flottante dont l'expression se noie dans des développements faciles et sans portée, que nous avons constatés dans le développement de la première partie de la composition, se retrouvent aggravés dans la seconde, qui exigeait de la part des candidates une réflexion plus attentive encore que la précédente. Et, hors la cause occasionnelle que nous avons signalée de cette insuffisance, il nous a paru qu'il en était une autre plus générale, qu'il importe de relever parce qu'elle nous paraît d'une gravité particulière pour de futurs professeurs.

Il ne faut pas, en effet, que les aspirantes au Professorat oublient que la composition de morale ou de psychologie est en quelque sorte une épreuve professionnelle; qu'elle n'a pas seulement pour but de nous marquer que les candidates ont fait une étude suffisante des principaux systèmes de morale ou d'éducation; qu'elles ont étudié attentivement quelque bon manuel de psychologie et de pédagogie. Il faut surtout qu'en cette épreuve, nos futurs professeurs témoignent du profit personnel qu'elles ont retiré de cette étude, et qu'avec les connaissances, dont leur

savoir s'y est enrichi, elles y ont acquis les qualités de réflexion, de fermeté et de netteté de pensée qui sont indispensables à quiconque se destine à la haute tâche d'éducateur.

Ces qualités nous ont paru faire défaut dans la presque totalité des compositions. Peut-être la tradition qui s'est établie à la seconde série des épreuves du Professorat, par suite de la faiblesse des résultats jadis obtenus, de ne donner à traiter en leçons que des sujets de littérature, est-elle en partie la cause de la moindre faveur que les études morales et psychologiques rencontrent auprès des candidates. C'est une tradition à laquelle la Commission renoncerait volontiers, si nous pouvions espérer que les aspirantes porteraient alors un effort plus sérieux vers des études dont le profit ne serait d'ailleurs pas perdu pour leurs études littéraires elles-mêmes, et serait à coup sûr considérable pour l'excellence de la tâche qu'elles auront à remplir dans leur carrière de professeurs.

A ces remarques que nous a suggérées successivement la correction des compositions de littérature et des compositions de morale, nous devons ajouter une remarque commune aux deux compositions, nous pourrions même dire à toutes les compositions de l'examen.

Pourquoi faut-il que, dans des compositions écrites par des maîtresses déjà en exercice, par des institutrices, on trouve en si grand nombre de graves incorrections de style et même d'orthographe? Serait-ce que l'absence d'une épreuve spéciale de langue française ou de grammaire laisserait croire aux candidates qu'il leur est loisible de négliger quelque peu des études qui seront souvent l'essentiel de leur enseignement de demain?

Nous voulons croire qu'il n'en est rien, et que la hâte que l'on apporte, au jour de l'examen, à la rédaction et à la transcription des compositions est la cause essentielle des grosses erreurs de forme qui y fourmillent. Mais, s'il en était besoin, la Commission n'hésiterait pas à faire porter sur ce point un certain nombre d'épreuves de la seconde série, soit à propos de l'explication des textes, soit à propos de la correction des devoirs. Nous espérons que cet avertissement suffira à amener les aspirantes à n'en point négliger l'étude dans leur préparation.

Histoire et Géographie.

Composition d'*Histoire*. — Sujet proposé : *La France et la Russie de 1804 à la Campagne de Russie* (*exclusivement*).

Si l'on examine la répartition des 176 copies dans l'échelle de notes adoptée pour cette composition (0 à 12), on est frappé tout d'abord du nombre relativement élevé des copies nulles ou presque nulles : cinq ont 0; une 1/4; trois 1/2; six 1; huit 1 1/2; quinze 2; une 2 1/2, ce qui implique pour quinze au moins une ignorance totale ou presque totale du sujet, et, pour les autres, une insuffisance à peu près aussi entière. La grande masse des compositions se groupent aux approches de la moyenne : dix-neuf ont 4; seize ont 4 1/2; vingt-deux 5; dix-huit 5 1/2; dix-neuf 6. — Le nombre de celles qui la dépassent est faible : vingt-neuf se décomposant ainsi : six ont 6 1/2; onze ont 7; dix 7 1/2; trois 8; dix 8 1/2; cinq 9 1/2; une seule est arrivée à 10. En résumé, 128 compositions sont inférieures à la moyenne; 19 l'on obtenue; 29 seulement l'ont dépassée. L'ensemble est donc médiocre.

Le sujet de la composition n'offrait cependant aucune difficulté. Il était pris dans le programme; son étendue chronologique était courte. Il suffisait à la rigueur, pour le traiter de façon passable, de connaître l'histoire générale de la période à laquelle il s'appliquait. On attendait cependant plus et mieux : des connaissances prouvant qu'on avait lu quelques ouvrages plus étendus que des manuels sur la politique extérieure de la France (par exemple, le manuel historique de politique étrangère de Bourgeois) — sur la Russie (Napoléon et Alexandre de Vandal) — sur la question d'Orient (la question d'Orient de Driault), et la preuve qu'on était capable de traiter d'un point de vue particulier une question d'histoire générale, et de composer un sujet.

C'est ce que la plupart des candidates n'ont point fait. Sans insister sur des erreurs et ignorances, qui, de la part de professeurs ou d'institutrices en exercice ou de professeurs de demain, sont inexcusables, on est surpris, tout d'abord, dans un très grand nombre de copies, par l'insuffisance des connaissances.

On ne sait rien de plus que ce qu'on trouve dans les manuels scolaires élémentaires, et même, en ce qui concerne l'histoire générale, la science des candidates est trop courte.

D'autre part, tantôt on croit suppléer à l'absence des faits par des généralités vagues, tantôt, ou bien on expose le peu que l'on sait sans aucun effort de composition ni de réflexion, les faits étant placés les uns à la suite des autres comme dans un sommaire de classe, de la façon la plus sèche et la plus dénuée d'intérêt, ou bien on noie les faits dans des considérations générales, parfois judicieuses, mais qu'on ne sent pas appuyées sur une science solide et exacte. D'où, d'une part des compositions d'une substance ténue; d'autre part des développements vagues et flous se tenant dans des généralités sans précision.

Les candidates donnent par là l'impression, les unes qu'elles ne savent pas assez, qu'elles n'ont pas assez lu; les autres, qu'elles ont quelque peine à dégager des faits quelques idées générales, et qu'elles ne savent pas composer.

En ce qui concerne les premières, il ne semble pas excessif de demander à de futurs professeurs d'école normale d'avoir lu autre chose que les manuels scolaires; et il serait peut-être bon de leur rappeler que si une connaissance parfaite de l'histoire générale, telle que l'exposent les manuels, est nécessaire, ces manuels ne leur fournissent qu'une sorte de squelette ou d'armature à quoi elles doivent ajouter ce que leur apprendra le dépouillement d'œuvres plus étendues et spéciales. Ces ouvrages, le moindre manuel de bibliographie, l'*Histoire Générale* de Lavisse et Rambaud les indiquent; la plupart des bibliothèques des écoles normales les possèdent, et les bibliothèques des universités peuvent les prêter au dehors.

Composition de *Géographie*. — *Le Danube : Décrire son cours; expliquer pour quelles raisons de géographie physique et de géographie politique il est un des fleuves les plus importants de l'Europe.*

La question de géographie comprenait deux parties distinctes : 1° La description du cours du Danube; 2° L'exposé des raisons de géographie physique et de géographie politique pour lesquelles le Danube est un des fleuves les plus importants de l'Europe. En général, la première partie a été mieux traitée que

la seconde, bien que plusieurs candidates s'y soient montrées d'une ignorance qui étonne chez des institutrices ou des délégués d'écoles primaires supérieures.

Pour traiter convenablement la seconde partie du sujet, il ne suffisait plus de se rappeler des notions acquises, il fallait faire preuve de réflexion et de jugement, et c'est là ce qui a le plus manqué dans beaucoup de copies. L'épreuve de géographie, à l'écrit et à l'oral, passe trop aux yeux des candidates pour une épreuve de pure mémoire.

C'est une grave erreur de penser que la méthode et le raisonnement soient ici moins indispensables qu'en d'autres matières. Nous tenons aussi à mettre les candidates en garde contre l'abus des notions de géologie, souvent mal comprises et mal assimilées, et contre l'oubli trop fréquent des connaissances les plus élémentaires de géographie politique.

Langues vivantes.

Les compositions de langues vivantes n'ont donné lieu à aucune remarque spéciale de la part des correcteurs. Sur les 176 compositions, 90 ont obtenu une note supérieure à la moyenne; 10 ont eu la moyenne; 70 sont restées au-dessous; dont 10 avec des notes qui semblaient indiquer une ignorance presque complète de la langue choisie.

Épreuves orales.

La Commission avait à examiner, outre les 32 candidates admissibles, 20 candidates qui bénéficiaient d'une admissibilité antérieure, soit 52 aspirantes. L'une d'elles, malade, ne s'est pas présentée. Sur les 51 candidates examinées, 26 ont été reçues définitivement.

Dans leur ensemble, ces épreuves n'ont donné lieu à aucune remarque qui n'ait déjà été faite à propos des épreuves écrites. La plupart furent assez ternes, quelques-unes médiocres, aucune ne fut vraiment brillante. Les causes qui ont pesé sur la préparation aux épreuves écrites n'ont pas moins déterminé la faiblesse des épreuves orales.

La *Leçon* est l'épreuve importante de la série en raison de son coefficient (4). Elle porte soit sur un sujet de littérature, soit sur une question d'histoire ou de géographie.

Dans la *série littéraire*, qui comptait 26 leçons, 14 ont obtenu des notes inférieures à la moyenne; 4 eurent la moyenne; 8 la dépassèrent, mais de quelques points seulement.

Le défaut capital que présentent toutes ces leçons, c'est encore le manque de composition. Ici encore, on ne réfléchit pas avec une attention suffisante aux questions proposées. On se hâte de rassembler tous les souvenirs qu'elles peuvent susciter, sans prendre le temps de faire un choix, d'éliminer les détails inutiles, afin de mettre nettement en lumière l'idée générale ou les idées essentielles à développer, et la leçon ensuite se déroule confuse, terne et sans portée.

Les candidates sont trop nombreuses aussi qui ne veillent pas suffisamment à la netteté de leur débit. Les unes débitent leur leçon sur un ton lent et monotone qui décourage l'attention la mieux intentionnée. Les autres, douées de plus de facilité, les débitent avec une volubilité qui n'est pas moins déconcertante. Les membres d'un jury d'examen s'imposent le devoir de suivre les unes et les autres avec la même scrupuleuse attention. Il n'en serait certainement pas de même d'un auditoire d'élèves auquel un professeur risquerait ainsi de faire perdre tout le profit d'un travail même préparé avec le plus grand soin.

Dans la série d'*histoire et de géographie* suivant la tradition établie, et qu'il convient de maintenir, les sujets de leçons sont pris hors du programme spécial. Sur 25 épreuves, 7 seulement ont donné lieu à une note supérieure à la moyenne; 2 ont obtenu la moyenne; 16 sont restées au-dessous.

La commission chargée d'apprécier cette épreuve a été surprise de la médiocrité, parfois même de la nullité de certaines leçons. On est en effet en droit de s'étonner qu'une candidate au professorat, institutrice ou déjà déléguée d'école primaire supérieure, ne puisse faire une leçon au moins passable sur la féodalité, sur saint Louis, sur Louis XI, sur le rôle de la France dans la guerre de trente ans — ou bien sur les grands courants marins, sur les régions désertiques, sur la mer du Nord, sur l'Australie. Cette insuffisance de connaissances n'est pas sans causer quelque

inquiétude sur ce que peut être l'enseignement de l'histoire et de la géographie donné par ces candidates, dans les écoles ou elles enseignent.

De plus, en ce qui concerne la géographie, quelques défauts particuliers doivent être relevés : l'abus de la géologie et de ces explications soi-disant scientifiques, qui révèlent trop souvent des connaissances superficielles ou même inexactes ; — l'absence de pittoresque ; — l'insuffisance de la nomenclature. Nous avons entendu des leçons, non seulement sur des sujets de géographie générale, mais sur des grands fleuves, où l'on essayait de discuter très savamment sur les causes des phénomènes, mais d'où étaient absentes et la description même de ces phénomènes, et leur localisation par leur nom et leur situation géographique. On se perdait dans l'abstrait et l'imprécis.

La *lecture expliquée* est l'épreuve la moins susceptible de réserver des surprises aux candidates, puisqu'elle porte toujours sur un texte pris dans les auteurs du programme et qui a pu toujours être préparé à l'avance.

Mais si les textes sont en général connus, ce qui manque à la grande majorité des aspirantes, c'est une méthode d'explication. Quelques-unes abordent leur explication sans même avoir fait la lecture de leur texte. Il en est qui, après la lecture, entrent brusquement dans l'explication littérale du texte, sans en avoir seulement dégagé l'idée générale. D'autres, par un défaut contraire, font précéder leur explication de considérations générales qui n'ont qu'un rapport éloigné avec les idées contenues dans le morceau ; et d'une manière générale le texte n'est jamais serré d'assez près ; l'explication en reste superficielle, porte sur des détails insignifiants. On perd de vue l'ensemble, et il ne reste aucune impression nette de la valeur des idées ou de la beauté de l'expression.

Sur 51 explications, 32 ont obtenu une note inférieure à la moyenne ; 9 ont atteint la moyenne ; 10 l'ont dépassée.

La *correction des devoirs* est une épreuve assez délicate, pour plusieurs raisons, dont les unes tiennent à l'inexpérience pédagogique des candidates, les autres aux conditions mêmes de l'épreuve : c'est ainsi que, dans les classes, on recommande les corrections générales, et, qu'à l'examen, un seul devoir est remis

à la candidate. On ne saurait donc trop recommander aux aspirantes de se préparer avec soin à ce mode de travail d'autant plus qu'elles y peuvent trouver l'occasion de faire preuve de qualités professionnelles dont le jury s'empresserait de tenir grand compte.

Cette épreuve a donné lieu, cette année, aux observations suivantes : trop souvent la copie n'est pas étudiée d'assez près, le corrigé est superficiel, souvent aussi il manque d'ordre et de méthode. Certaines candidates suivent le devoir pas à pas, en relevant les fautes de toute espèce à mesure qu'elles les rencontrent. D'autres expédient en quelques mots la correction proprement dite et font une leçon sur le sujet du devoir. On n'insiste en général pas assez sur les mérites, et, en même temps on apporte une certaine timidité à juger les gros défauts avec la sévérité qui conviendrait : que les devoirs soient bons ou mauvais, toutes les corrections se ressemblent; on ne cherche pas assez à distinguer quels sont les points (fond, composition ou forme) sur lesquels il y aurait à attirer particulièrement l'attention de l'élève. Enfin, lorsqu'on propose une façon de traiter le sujet, il est très rare qu'on montre le parti qu'on pourrait tirer du travail qu'on avait à apprécier.

Sur 51 épreuves, 33 sont restées au-dessous de la moyenne; 8 l'ont atteinte, 10 seulement l'ont dépassée.

En *langues vivantes*, des 51 aspirantes, 5 seulement ont eu une note inférieure à la moyenne; 4 l'ont atteinte; les 42 autres l'ont dépassée, et ont pu y trouver un appoint utile à leur succès. Bien que cette épreuve n'ait qu'un simple coefficient, les candidates doivent donc comprendre qu'il est de leur intérêt de ne pas en négliger la préparation plus que celle des autres épreuves.

II. — Ordre des Sciences[1].

187 aspirantes s'étaient présentées en 1914 : 155 ont concouru en 1915. Si on tient compte du nombre des admissions notablement plus élevé en 1914 que les années précédentes, on peut con-

1. Extraits du Rapport de M. A. Gilles, Inspecteur général de l'Instruction publique, Président de la Commission d'examen.

sidérer que le nombre des candidates n'a pas sensiblement fléchi.

69 se représentaient en 1915, ayant concouru en 1914, dont 9 se réclamant du bénéfice de l'admissibilité.

Sur les 32 aspirantes reçues, 18 se présentaient pour la première fois; elles se classent pour la plupart en bon rang : 12 d'entre elles sont dans les 14 premières, et des numéros 20 à 32, on compte 10 « anciennes ».

Le niveau de l'examen ne s'est pas beaucoup modifié. Pourtant les sujets brillants sont moins nombreux. Trois candidates, en 1914, avaient à l'écrit un total de points supérieur à 80; la première admissible en 1915 n'en a que 72. — En 1914, deux 16 et sept 15 de leçons; en 1915 un seul 16 et deux 15. — La première admise en 1915 a 155 points; en 1914 les 8 premières avaient 155 points et au-dessus.

*
* *

Nos aspirantes ont bonne tenue, bonne volonté; elles donnent cette impression qu'elles sont animées du meilleur esprit, qu'elles seront appliquées à leur tâche, dévouées à leurs élèves et à leur enseignement. Il serait injuste de les taxer de légèreté, d'étourderie. Aucune affectation du reste dans une gravité, trop souvent un peu triste. Ce sont des écolières sérieuses, généralement fatiguées par leurs études, presque toujours émues, et plus que de raison, par la crainte d'échouer à un concours dont dépend leur avenir.

Et c'est bien, j'imagine, leur défaut principal — je parle pour la grande majorité — d'être demeurées des écolières.

Plus habituées à réfléchir par elles-mêmes, n'eussent-elles pas déjà évité le surmenage d'une préparation maladroitement intensive qui les amène à l'examen physiquement épuisées, qui réduit leur capacité d'effort à la veille d'épreuves dont certaines, les leçons par exemple, et les compositions écrites, exigent une application prolongée ?

Mais consultons cet écrit. Presque toujours le texte communiqué à l'aspirante présente deux sujets à traiter successivement, arithmétique et géométrie pour la composition de mathématiques; physique et chimie pour la composition de sciences phy-

siques; zoologie et botanique pour la composition de sciences naturelles. Que font nos aspirantes, tout au moins beaucoup d'entre elles, au grand détriment de la note finale? L'un des sujets a leurs préférences, la matière leur plaît mieux, la question leur est, à première vue, plus familière. C'est ce sujet qu'elles traiteront d'abord, et presque toujours elles s'y attarderont.

Elles pourraient tenir compte du temps dont elles disposent pour la composition entière, limiter tel ou tel développement d'intérêt moindre, assurer l'équilibre d'un travail méthodique, offrant de la cohésion, de l'unité; sans se préoccuper du temps qu'il conviendrait de réserver au second sujet, elles lancent leur plume à toute vitesse. « Il me faut bien écrire tout ce que je sais; mes professeurs me l'ont recommandé », dit avec quelque naïveté une candidate qui serait sans doute surprise de l'unanimité avec laquelle les sous-commissions de pédagogie, de mathématiques, de sciences physiques, de sciences naturelles, ont condamné, cette année encore, le désordre, la prolixité, l'absence de tout souci de composition, qu'elles constataient dans de trop nombreuses copies.

Je sais beaucoup de gré à mes collègues de ne jamais perdre de vue, dans l'appréciation des épreuves des candidates, que ces candidates ne sont pas seulement des étudiantes dont ils contrôlent les connaissances, mais des aspirantes à un certificat d'aptitude à des fonctions d'enseignement. A l'examen oral les interrogations vérifient naturellement la qualité et l'étendue du savoir de l'aspirante; elles recherchent encore si celle-ci a des idées personnelles, si elle est capable de généraliser telle ou telle notion, de tirer une conclusion originale des rapprochements suggérés. De telles investigations ne sauraient dérouter qu'une écolière dont la mémoire est la seule ressource. Il en est parmi nos aspirantes; il en est même qui, par surcroît, se figurent que l'interrogateur, attendant toujours d'elles une réponse déterminée, conforme à ses préférences, sera indisposé par toute autre.

Un travers se rencontre encore chez les écoliers, et nous le trouvons chez nos aspirantes. Beaucoup d'écoliers suppriment tout lien entre ce qu'ils apprennent en classe ou dans les livres et ce qu'ils observent dans la réalité. Ne retenant de l'enseignement reçu à l'école que des notions abstraites ou des mots

vides d'un sens exact, ils en arrivent à confondre la science avec un appareil représentatif, qui pourtant n'est intéressant que parce qu'il traduit des faits, ou permettra de les traduire, plus ou moins fidèlement, plus ou moins commodément. C'est ainsi que la chimie se réduira à l'art de jongler avec des formules dont les éléments s'échangent, passant d'une combinaison à une autre combinaison, suivant des rites qu'il importe de bien connaître. S'il elle a exécuté correctement les gestes, notre aspirante s'étonnera qu'on lui objecte que telle réaction, telle qu'elle l'a décrite, n'est révélée par aucune manifestation sensible. L'égalité est là sur le tableau : on « voit » que des corps nouveaux se sont formés; sur les formules, on en a reconnu la nature.

Les leçons de sciences naturelles fournissent un autre exemple d'une déformation de l'esprit voisine de la précédente. Ces leçons font surtout appel aux connaissances anatomiques; elles ignorent presque systématiquement les données physiologiques et biologiques dont l'intérêt ne saurait être méconnu, tout particulièrement dans l'enseignement élémentaire. Nos candidates semblent n'avoir jamais réfléchi au profit éducatif spécial que doit assurer l'étude des sciences d'observation et d'expérience.

Sur le type des bonnes leçons de mathématiques, aucun malentendu ne peut se produire entre la commission et les candidates. Celles-ci savent bien que nous souhaitons trouver des définitions précises, une suite de propositions et de démonstrations d'enchaînement rigoureux, dégageant avec netteté les notions essentielles, judicieusement choisies, clairement présentées; et la note, comme pour les autres leçons, s'élève si l'aspirante a su mettre un peu d'elle-même dans sa leçon, s'y adapter et la rendre vivante en tirant parti de son acquis et de ses qualités personnelles en même temps que de son savoir. Encore faut-il tout d'abord posséder la question. Nous avons eu le regret de constater d'assez graves lacunes dans le savoir des aspirantes. Les leçons de géométrie dans l'espace — droite et plan perpendiculaires; volume du prisme; volume de la sphère, applications — ont révélé une profonde ignorance des notions les plus élémentaires de cette partie du programme de mathématiques de l'examen. Nous aurions pu nous y attendre, après les indications de la sous-commission de dessin qui nous avait

signalé la maladresse de nombreuses aspirantes incapables de mettre convenablement en place les données de la composition de dessin géométrique, malgré l'extrême facilité de ces opérations; ces opérations se rapportaient à la représentation de figures à trois dimensions. Ainsi l'espace, avec ses réalités, est à l'examen, pour beaucoup de nos aspirantes, un monde mystérieux et redoutable, dont les propriétés géométriques ne se rattachent en rien aux constatations fournies par les sens et ne se prêtent guère qu'à des simulacres de raisonnement d'où est soigneusement exclu le bon sens.

J'exagère à peine. Aussi bien les résultats déconcertants que je viens de traduire me semblent aisément explicables pour nos aspirantes d'origine primaire — et c'est le plus grand nombre. Aux examens des brevets, au concours d'admission à l'école normale, aucune épreuve ne fait directement appel au savoir des aspirantes en géométrie. Aussi à l'école supérieure et à l'école normale, les élèves négligent une matière qui dans les examens n'a pas de sanction. D'une étude hâtive et superficielle elles ne conservent qu'un vocabulaire spécial, aux termes duquel elles n'attachent aucune signification précise. Perpendiculaire et verticale, par exemple, sont synonymes; les définitions retenues plus ou moins exactement ne s'appliquent qu'à des figures tracées sur le tableau, et encore dans une certaine position.... Les idées fausses fourmillent à l'école supérieure; à l'école normale, le professeur n'a guère le temps de les détruire : les deux années d'enseignement sont bien courtes pour sa besogne, et il faut aller au plus pressé, au brevet supérieur. Bref quand, en 4e année, elle se remet à l'étude de la géométrie, notre future candidate éprouve la plus pénible surprise à l'obligation de recommencer un apprentissage qu'elle croyait avoir terminé. Ses progrès sont lents et malhabiles, et quand, par un travail opiniâtre, elle sera arrivée à dominer son programme de géométrie plane, souvent elle n'aura pas le courage de pousser plus avant; elle sera arrêtée par les premières difficultés d'une étude nouvelle. Devons-nous conclure de ces considérations qu'il n'en faut pas trop vouloir à nos malheureuses aspirantes de leurs défaillances en géométrie de l'espace? Oui, assurément; mais il y aurait danger à introduire dans les cadres des professeurs

trop enclins à excuser, et peut-être capables de perpétuer une tradition fâcheuse.

En arithmétique, d'une façon générale, les notes sont meilleures qu'en géométrie : nous trouverions l'explication de ce fait dans des remarques analogues à celles qui précèdent. Faut-il noter que l'arithmétique est, plus que la géométrie, éloignée des réalités sensibles? Faut-il maintenant évoquer une autre observation de la commission ? L'optique est du programme de physique le chapitre qui semble le plus maussade aux candidates; les phénomènes étudiés leur sont rendus doublement méconnaissables : comme toujours elles cessent de les apercevoir sous le langage qui les revêt, et ce langage est géométrique! Et nous voici ramenés de nouveau à cette conception qui nous fait attribuer aux aspirantes une mentalité d'écolières.

Le défaut de maturité d'esprit, le manque d'habitude de réflexion, l'effacement du sens des réalités, l'absence de personnalité, tels sont les griefs que j'ai retenus, et l'on comprend bien que je ne les ai pas retenus sans aucune atténuation possible, ni contre toutes les aspirantes. Il est des aspirantes, et de toute origine, qui échappent à ces critiques : fontenaysiennes, lycéennes, institutrices en activité ou en congé; mais il n'y a là qu'une minorité, qu'il faudrait accroître numériquement.

L'obligation du stage avait été instituée pour assurer le développement de qualités opposées aux défauts signalés, qualités qui constituent de précieuses aptitudes aux fonctions d'enseignement. Des complaisances multipliées ont rendu cette précaution quelque peu illusoire. En fait la future aspirante qui passe quelques mois dans une école élémentaire et ne songe qu'à poursuivre ses études en vue de l'examen du professorat (elle vient peut-être de quitter une 4e année d'école normale et entrera, l'an prochain, dans une 6e année de lycée) a de grandes chances de garder ses dispositions d'esprit d'élève, si l'école normale ne les a pas modifiées. Cependant l'acquis de l'école normale et du brevet supérieur est bien maigre — il a diminué depuis la réforme de 1905 —, il est bien difficile de le compléter pour la préparation au professorat sans les cours et les directions qu'offrent justement les organisations de 4e année d'école normale ou de 6e année de lycée. Ainsi se dressent deux écueils ;

savoir trop court, personnalité insuffisamment formée. Il est fâcheux que la majorité des aspirantes ne se préoccupe guère que du premier. Peut-être aussi faut-il regretter que les « 3e et 4e années » d'école normale ne rendent pas tous les services qu'on en attendait : la plupart des élèves ne savent pas y travailler seules. Je crains qu'on n'ait pas toujours compris les instructions officielles de 1905 recommandant « d'attacher la plus grande importance au travail personnel des élèves. La réduction des heures de classe et des objets d'étude en 3e année n'est qu'un moyen d'atteindre cette fin, mais il ne suffit pas. C'est la méthode de *direction* qui doit changer. » On a bien réduit les heures de classe. Mais directrices et professeurs donnent-elles partout à la direction du travail personnel des élèves le temps et l'effort qui conviendraient ?

Préparation des élèves-maîtresses aux Écoles maternelles et aux Classes enfantines [1].

(*Expérience tentée à l'École normale d'institutrices de Charleville.*)

Nous n'avons pas en ce moment en France d'école spéciale pour la préparation des maîtresses des écoles maternelles. C'est l'école normale de filles de chaque département qui doit suffire à la double tâche de former les institutrices des écoles primaires et les maîtresses des écoles maternelles. La première partie de cette tâche absorbe peut-être trop l'attention aux dépens de la seconde; un vieux préjugé défavorable répandu dans le public et dans les familles des normaliennes, fait croire que les fonctions de maîtresse maternelle sont inférieures en dignité à celles de l'institutrice et exigent moins d'intelligence, de savoir et d'application; au début de leur carrière, les jeunes stagiaires envoyées dans les écoles maternelles sont souvent rebutées par les difficultés imprévues de leur tâche. Dans l'intérêt des petits enfants, qu'il faudrait amener à l'école primaire physiquement, moralement et intellectuellement mieux préparés, dans l'intérêt des maîtresses maternelles, qui trouveront plus de joie dans leur travail mieux compris, dans l'intérêt de l'école normale elle-

1. On s'est souvent demandé si les futures maîtresses des écoles maternelles ne devraient pas être, dès l'école normale, spécialement préparées à leurs fonctions; on a proposé de diviser la 3e année des écoles normales d'institutrices en deux sections dont l'une formerait les institutrices des écoles élémentaires et l'autre celles des écoles maternelles. L'expérience tentée à Charleville par Mlle Maucourant prouve que, sans modifier les règlements actuels, on peut trouver la solution de ces importants problèmes (N. D. L. R.).

même, où la pédagogie doit devenir plus vivante, j'ai pensé qu'il était bon d'introduire en 3e année une préparation plus spéciale en vue de l'éducation des jeunes enfants. Et comme il y a dans le département des Ardennes à peu près autant de classes enfantines que d'écoles maternelles à pourvoir de personnel féminin, j'ai envisagé dans cette préparation tout ce qui concerne l'éducation jusqu'à sept ans, y compris le programme du cours préparatoire.

Plusieurs circonstances ont favorisé ce modeste essai. L'école maternelle annexe de Charleville se recrute dans un quartier populaire, la proportion des enfants de familles pauvres, et même très pauvres, est des trois quarts de l'effectif; circonstance que je regarde comme très favorable, non pas que l'éducation des enfants riches manque d'intérêt, mais parce que mes élèves auront surtout à élever des enfants pauvres, parce qu'elles doivent apprendre à les aimer, à les soigner, à les secourir; il est bon que plus tard elles ne puissent pas s'absoudre de leur négligence en prétendant qu'à l'école normale tout était plus facile avec des élèves de choix et des ressources abondantes. La directrice de l'école maternelle annexe, Mlle Deffaux, a toujours exercé dans le département, elle en connaît tout le personnel maternel, directrices et adjointes, dont la plupart sont ses élèves; elle jouit dans notre quartier d'une grande autorité morale due à son inépuisable bonté. Elle joint à un don naturel de pénétration des âmes enfantines une longue et riche expérience pédagogique. Déjà, grâce à son action persévérante, il y avait dans les Ardennes une bonne tradition pédagogique maternelle. D'autre part, l'inspectrice maternelle nommée en 1912 pour l'Aisne et les Ardennes, Mlle Moufflard, était toute disposée à collaborer avec l'école normale de Charleville, et Mmes Kergomard et Garonne, inspectrices générales, nous donnaient l'aide de leurs encouragements et de leurs conseils.

L'idée que Mlle Deffaux et moi avions mûrie quelque temps a été appliquée en 1912-1913 et en 1913-1914. Nous n'avons pas voulu faire du définitif; notre essai laissait la porte ouverte à toutes les améliorations, à toutes les retouches suggérées par l'expérience. Étant donnés les besoins de l'enseignement public dans les Ardennes, nous arrêtions à 8 sur une promotion de 24

le nombre des élèves de 3e année à spécialiser pour les écoles maternelles et les classes enfantines. Ces huit élèves se désignaient librement, après nous avoir demandé conseil sur leurs aptitudes; en octobre 1913, les élèves qui entraient en 3e année avaient déjà choisi, après s'être intéressées l'année précédente aux expériences de leurs compagnes; il est probable que l'orientation vers les écoles maternelles et enfantines se serait ainsi décidée au cours des deux premières années de l'école normale.

Rien n'était changé en ce qui concerne la culture générale pour ce petit groupe d'élèves; d'abord, par respect du règlement; ensuite, parce que les maîtresses maternelles doivent avoir l'esprit aussi cultivé que leurs collègues primaires.

La préparation pédagogique était différente, au point de vue théorique comme au point de vue pratique. J'avais groupé dans notre bibliothèque tous les ouvrages se rapportant à la pédagogie du premier âge, et je me proposais d'acheter des livres nouveaux, français ou étrangers, inspirés par le mouvement des idées en faveur des écoles maternelles et des jardins d'enfants. Les élèves du groupe spécial avaient à lire chacune un certain nombre de ces ouvrages. Elles choisissaient en fin d'année le sujet de leur mémoire en vue du Certificat de fin d'études normales parmi ceux qui se rapportaient aux écoles maternelles ou au cours préparatoire. En juillet 1913 et en juillet 1914 nous avons obtenu des mémoires très sérieusement étudiés, où la part de personnalité de l'auteur était déjà assez grande; plusieurs examens des livres de M. Klein, de Mme Montessori, etc., nous ont montré l'éveil d'un bon esprit de discernement et de critique. Je visais à donner à mes élèves le goût et le besoin de se renouveler par de sérieuses lectures.

Dans le cours de pédagogie générale, la psychologie des enfants de 2 à 7 ans retenait notre attention; je le complétais par quelques conférences hors cadre faites devant toute l'école, par exemple une conférence sur Frœbel, une autre sur les jardins d'enfants en Allemagne, etc. Dans le cours de puériculture qu'il faisait gratuitement aux élèves-maîtresses de 3e année et aux institutrices de la ville, M. le docteur Blairon avait bien voulu mettre quelques leçons sur l'hygiène de l'enfance, sur le menu

des cantines maternelles, sur les maladies contagieuses des enfants. Trouvant son cours toujours imparfait, M. Blairon en avait ajourné depuis trois ans la publication; il m'avait promis qu'en 1914-1915 il mettrait au point les notes receuillies et rédigées par les élèves, et qu'il les ferait imprimer au profit de nos écoles.

La directrice de l'école maternelle annexe était chargée d'étudier avec les élèves du groupe spécial, dès la première semaine d'octobre, les règlements, instructions et circulaires officiels concernant les écoles maternelles publiques. Ses leçons portaient sur ce qu'on peut appeler l'administration de l'école maternelle, sur son installation matérielle, sur les principes généraux des différents exercices prescrits. Elle faisait devant tout le groupe des exercices modèles : jeux dirigés, causeries, travaux manuels, etc., elle leur expliquait aussi sa méthode pour enseigner les éléments de la lecture, du calcul et de l'écriture. Cette première initiation servait de point de départ aux stages.

Les deux mois réglementaires de stage aux annexes, en 3e année, avaient été partagés de la manière suivante : une quinzaine à la seconde classe de l'école primaire annexe, qui comprenait le cours préparatoire et le cours élémentaire; trois périodes de quinze jours à l'école maternelle. A partir du 1er juin, les huit élèves repassaient tour à tour dans la section des petits et dans celle des grands pour compléter leur stage; lorsque l'examen du Certificat de fin d'études normales était fini pour elles, leurs journées se passaient presque entièrement à l'école maternelle. La fréquente présence de ces jeunes filles au milieu d'une centaine d'enfants leur permettait de prendre conscience de leurs aptitudes à l'éducation maternelle et de les développer. Elles apprenaient à observer les enfants, à leur parler, à les faire parler, chose plus difficile peut-être; bien des fois j'ai eu plaisir à les voir s'émerveiller sur la variété des caractères enfantins, et s'ingénier à chercher comment « prendre » un garçon opiniâtre ou une petite fille apathique.

Pendant leurs stages à l'école maternelle, les élèves-maîtresses sont toujours en action faute d'adjointe, la directrice ne peut être que dans une seule section; la jeune normalienne est la moitié du temps livrée à elle-même dans sa classe et doit se tirer

d'affaire comme une vraie maîtresse ; cela lui donne le sentiment de sa responsabilité. Le cahier-journal de préparation est remis chaque soir après l'étude à la directrice de l'école maternelle; chaque matin, avant huit heures, celle-ci prend à part les deux stagiaires pour leur faire corriger ou compléter selon ses indications les exercices qu'elles ont préparés. Après chaque demi-journée, Mlle Deffaux faisait la critique des exercices divers ; je participais à cette direction des stages en assistant chaque semaine à quelques heures de classe et en les discutant avec les élèves.

Certains petits talents sont nécessaires aux maîtresses des écoles maternelles et des classes enfantines. Il serait à désirer qu'elles fussent toutes un peu musiciennes, capables de jouer une petite marche, une danse, un air de chanson au piano ou au violon; les élèves de notre groupe spécial en arrivaient là presque toutes ; elles se faisaient un répertoire de chants et de rondes. Le professeur de dessin les exerçait à crayonner au tableau noir, dans le genre schématique qui plaît à la vision simple des enfants ; elles devenaient habiles à manier les pastels et les pinceaux. Mlle Deffaux leur apprenait mille petits travaux manuels pour les rendre adroites et ingénieuses ; nous avions dans les armoires de l'école maternelle un petit musée de jouets fabriqués à peu de frais. A la fin de l'année, chaque élève emportait un album bien garni de modèles de petits travaux manuels, et elle présentait à Mlle l'inspectrice maternelle soit une collection de jouets en papier, soit une chambre de poupée, une ferme peuplée d'animaux, une épicerie approvisionnée, etc. La collection de Mlle Gamard (sortie en 1913) avait été pleine de surprises charmantes.

Mlle Deffaux avait suivi en 1908, à Genève, les cours de gymnastique rythmique de M. Dalcroze ; elle en tirait des applications intéressantes dans les jeux dirigés et les mouvements de ses petits élèves. Les marches à temps, les petites danses au son de la musique servaient à la culture de l'attention comme au développement des membres. En ce genre, l'école de Charleville n'a jamais visé au chef-d'œuvre. Comme la perfection n'est acquise qu'à force de temps, nous ne voulions pas arrêter les élèves-maîtresses sur les mêmes exercices ; nous cherchions la variété;

chaque stagiaire avait l'initiative d'un jeu, d'un chant, d'un travail manuel nouveau.

A côté de cette préparation aux exercices propres à l'école maternelle, nous nous occupions des éléments de l'instruction, lecture et écriture, calcul. La méthode de lecture appliquée dans la classe des grands par Mlle Deffaux est combinée d'après les directions générales de Mme Kergomard, et d'après les résultats d'une expérience prolongée. Elle commence par une culture de l'oreille ; on habitue les enfants à bien distinguer et articuler les syllabes ; peu à peu ils séparent la consonne de la voyelle ou de la diphtongue, dans les mots de leur petit vocabulaire. Ces préliminaires qui servent à présenter les lettres ou assemblages de lettres à lire, comme les dessins, les histoires dont on abuse un peu dans les jardins d'enfants, sont utilisés, mais on ne les développe pas aux dépens de la lecture elle-même. Nous avons remarqué que les enfants normalement doués ont du plaisir à apprendre à lire et à écrire. Il me semble, après expérience, qu'on peut calculer le temps de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture combinées de la manière suivante : jusque vers cinq ans, cinq ans et demi, un an au moins d'apprentissage de l'oreille, des organes vocaux, des yeux, de la main, par des exercices variés de parole et de dessin, apprentissage inconscient pour l'enfant, voulu et gradué par la maîtresse ; puis six mois, à raison d'une leçon d'une demi-heure ou trois quarts d'heure par jour, leçon composée de revisions continuelles, où chaque difficulté est franchie une à une ; pratiquement, on ne considère que les difficultés de lecture, il n'existe aucune difficulté d'écriture pour un enfant qui a dessiné avant d'écrire. Au bout de six mois, un enfant qui n'a pas manqué l'école est en état de déchiffrer des phrases simples ; il est assez avancé pour le cours préparatoire de l'école primaire. Là commence la période de l'apprentissage de la lecture vraiment courante. Je me rendais souvent dans la petite classe de l'école primaire à l'heure de la lecture pour surveiller et diriger les exercices, dont la méthode est plus difficile à fixer que celle de l'étude des éléments. Nous cherchions à dégager de notre expérience des règles pratiques pour une sorte de méthodologie sans prétention, mais efficace.

L'épreuve pratique imposée aux élèves-maîtresses du groupe

spécial au Certificat de fin d'études normales comprenait trois parties : une causerie d'un quart d'heure sur un animal, une plante, un objet, ou bien une histoire; puis un quart d'heure d'évolutions rythmiques, de chants et de jeux, puis un dernier quart d'heure de lecture. Nous pouvions ainsi apprécier les résultats de la préparation pédagogique. En général, nous les avons trouvés bien au-dessus de ceux qui avaient été atteints auparavant, et le témoignage des directrices d'écoles maternelles du département, qui recevaient comme adjointes nos élèves du groupe spécial, était tout en faveur de leur préparation.

Nos stages étaient complétés par les visites pédagogiques prévues au programme de la 3e année. Mlle Moufflard dirigeait celles que nous faisions dans les écoles de son ressort; nous avons à remercier les directrices des écoles maternelles de Charleville, de Mézières, de Sedan, de Rethel, qui nous ont accueillies avec empressement et se sont fait un plaisir de montrer à leurs futures collaboratrices leur matériel abondant. Nous avons gardé un souvenir charmant de notre visite à Ecordal, dont la petite école réalise, à la française, le jardin d'enfants idéal.

La proximité de la Belgique nous permettait d'agrandir le cercle de ces visites de la façon la plus profitable, puisque nous y trouvions des écoles différemment organisées. Dans le courant de l'été 1912, nous avions visité des écoles gardiennes à Dinant et à Namur; en 1913, le groupe spécial a passé deux jours à Bruxelles, et en 1914, deux jours à Liége. Dans chacune de ces deux villes, les inspectrices des jardins d'enfants, Mme Destrée van der Molen à Bruxelles, Mme Charlier à Liége, ont bien voulu nous guider dans l'une de leurs meilleures écoles, nous en expliquer le fonctionnement, nous montrer le riche matériel dont elles disposent. A Bruxelles, nous avons admiré la perfection des chants, l'harmonie des mouvements rythmiques et des jeux collectifs exécutés au son du piano, l'adresse manuelle des petits enfants et leur patience; nous les avons vus, laissés à eux-mêmes, aller dans leurs petits jardins s'occuper de leurs fleurs; il nous a paru que l'éducation du sens de la beauté et de l'ordre marchait de pair avec l'éducation physique la plus soignée. A Liége, c'est l'amusante vivacité des petits enfants qui nous a

frappées, la libre spontanéité que beaucoup montraient dans leurs travaux et dans leurs jeux. Là se trouve un cours normal frœbelien d'une durée de deux années, où à côté d'un enseignement général, portant sur la langue maternelle et les sciences physiques et naturelles, prennent place beaucoup de leçons spéciales sur le système de Frœbel et des exercices variés de dessin, de musique et de travaux en papier. Nous n'avions fait que commencer à profiter de toutes les ressources pédagogiques que nous offrait ce champ d'expériences de la Belgique, de Bruxelles surtout, où selon l'heureuse expression de Mme Destrée, la méthode Frœbel était latinisée, adaptée au tempérament national.

L'invasion des Ardennes a interrompu la vie de l'école normale de Charleville déjà pendant toute une année. Les élèves-maîtresses et les pauvres petits écoliers ont été séparés et dispersés. Quand le jour de la délivrance aura lui, nous recommencerons notre tâche avec une ferveur plus grave, car plus que jamais l'éducation des enfants de France sera pour nous le grand devoir.

C. Maucourant.

Le Français dans les écoles anglaises.

[Pour faire suite à l'étude de M. Albert Dauzat parue dans notre numéro du 15 juillet dernier, sous le titre : *Le français et l'anglais langues internationales*, nous croyons devoir reproduire ici un article de M. Cloudesley-Brereton, inspecteur général des langues vivantes du Country Council de Londres, sur l'enseignement du français dans les écoles anglaises, article publié dans le journal *Le Temps* du 15 août 1915.]

J'étais, il y a quelques années, à Boston. Un jour, un habitant de l'État de Massachusetts m'expliquait la différence qui existe entre l'administration scolaire de son État et celle de l'État de New-York. D'après lui, si on veut faire passer une réforme dans le Massachusetts il faut suivre le procédé « des petits paquets ». On commence par la faire adopter aux communes elles-mêmes en menant dans chacune d'elles une propagande électorale très active. Après avoir préalablement converti les deux tiers ou les trois quarts des autorités locales, on présente un projet tendant à rendre la réforme obligatoire partout y compris dans la minorité des communes récalcitrantes. Au contraire dans l'État de New-York, dès que les autorités centrales sont convaincues de l'utilité d'une réforme, elles introduisent dans la législature un projet tendant à l'imposer à toutes les communes à la fois. Or cette différence radicale entre les deux conceptions de gouvernement de l'État de Massachusetts et de l'État de New-York marque assez exactement la différence qu'on peut constater entre le régime politique de l'Angleterre et celui de la France. Chez nous, ainsi que dans le Massachusetts, la règle est que les localités expérimentent, tandis que l'État généralise les expériences

locales. Ceci explique pourquoi, en ce moment, il ne peut être question de rendre le français obligatoire dans nos écoles.

Mais si l'obligation du français ne peut s'imposer dans nos écoles à l'heure actuelle, il n'est pas douteux que jamais, dans notre histoire, l'importance des langues étrangères, et surtout du français, n'a été aussi grande qu'aujourd'hui. Personnellement, je crois que les nations ne peuvent vraiment se comprendre les unes les autres, à moins qu'un nombre considérable de leurs membres ne soient à même de se comprendre mutuellement. Qui dit comprendre dit, en dernière analyse, posséder le pouvoir de se mettre à la place d'autrui. Certes, on peut manger à la même table, voyager dans le même compartiment, coucher au même hôtel, mais pour bien entrer, bien pénétrer dans l'âme d'un étranger, dans sa psychologie individuelle ou nationale, établir l'arbitrage entre les valeurs différentes attachées aux mêmes actes dans les deux pays, il n'y a guère qu'un moyen efficace, c'est de tâcher de se rendre maître de la langue de son voisin, laquelle est l'explication la plus exacte de ses sentiments, de ses émotions, de ses idéals.

Il est évident qu'après la guerre, ces mêmes rapports deviendront plus étroits et plus nombreux encore, et ceci s'applique surtout aux relations de la France et de l'Angleterre. Il est donc du strict devoir de tous les gens clairvoyants, et spécialement des autorités scolaires des deux côtés du détroit, d'encourager par tous les moyens cette entente linguistique, cette étude mutuelle des deux langues dans les écoles françaises et anglaises.

Je me propose de montrer ici d'une façon sommaire ce qu'on fait actuellement et ce qu'on pourra faire pour l'étude du français dans les établissements des divers degrés de l'enseignement. Dans les universités britanniques, le français est facultatif à l'examen d'entrée. Le fait est qu'il est choisi par un nombre considérable de candidats. Pour ceux qui veulent pousser plus loin leurs études, l'enseignement donné dans les universités mêmes s'est beaucoup amélioré récemment par la création de chaires nouvelles, et par la formation, lente malheureusement encore, d'un noyau de jeunes philologues anglais aptes à enseigner la langue étrangère. Nous sommes pourtant loin du système français, qui confie l'enseignement des langues étrangères aux pro-

fesseurs français. Dans nos grands lycées, le régime classique, quoique entamé, domine encore la situation. Dans les collèges, et surtout dans les collèges municipaux, le français tient le haut du pavé comme première langue étrangère. En effet, la presque totalité des élèves apprennent le français. Dans les écoles techniques, il n'y a généralement aucune langue étrangère. Dans les écoles commerciales, au contraire, le français tient le premier rang. Dans les écoles du soir, le français est également *facile princeps*. Viennent ensuite l'allemand et l'espagnol, ce dernier ayant fait beaucoup de progrès ces dernières années. A l'école primaire supérieure, le français, à quelques exceptions près, est la seule langue étrangère enseignée. Comme règle générale, au contraire, aucune langue étrangère ne figure sur le programme des écoles primaires.

Quelles sont les réformes possibles ? Quant à nos universités, la création des bourses d'État permettrait à nos jeunes licenciés d'élite de passer une ou deux années dans une université française, stage qui me paraît indispensable pour tous ceux qui cherchent à entrer dans l'enseignement supérieur. De telles bourses existent déjà en France. Pour encourager notre gouvernement à faire des sacrifices analogues, on pourrait arranger une sorte d'échange de bourses entre les deux pays, le gouvernement français offrant tant de places dans ses universités et le gouvernement anglais proposant d'entretenir un même nombre d'étudiants français dans nos universités. Je cite pour mémoire l'échange de chaires de temps à autre pour les professeurs des deux pays.

Dans les grands lycées, la limitation des études classiques à des élèves vraiment capables d'en profiter, augmenterait rapidement le nombre des élèves suivant la section moderne, et amènerait probablement l'obligation du français à l'examen d'entrée de l'Université.

Dans les écoles primaires, il me paraît plus que douteux, le programme d'études étant déjà surchargé, qu'il soit possible d'introduire l'enseignement du français. L'extension de la scolarité fournirait le temps nécessaire, mais cette réforme ne paraît guère probable en ce moment. Par contre, il semble que, dans les grandes agglomérations, on pourrait bien choisir une école par quartier où le français serait introduit au programme

d'études à titre facultatif pour un certain nombre d'élèves à choisir. On pourrait, de même, établir des cours supplémentaires dans la matinée du samedi (jour de congé), et ainsi mettre à la portée de tous ceux qui le désirent l'occasion de faire connaissance avec la langue de la nation amie.

L'étude d'une langue aussi attrayante que le français ne doit pas paraître seulement à nos jeunes écoliers une besogne; elle doit leur paraître également un plaisir. Il faut que l'enseignement d'une langue moderne soit à la fois *vivant et vécu*. Et c'est à cet égard que j'attends beaucoup de notre nouvel Institut français du Royaume-Uni, fondé il y a cinq ans à Londres, et agrandi il y a deux ans, grâce au concours de l'université de Lille. Cet Institut est destiné à devenir, au milieu de l'Angleterre, une vraie enclave française, je dirais une petite Ile-de-France, centre et foyer de tout ce qu'il y a de meilleur dans la culture française.

Grâce à ses cours mondains, commerciaux et universitaires, il s'adresse à des milieux sociaux bien différents. Ses cours mondains lui attachent une partie très aristocratique de la société londonienne, que jusqu'ici aucune autre société française n'a su intéresser à un si haut degré. Ses cours commerciaux furent très goûtés avant la guerre par les employés des grands magasins de Londres, tandis que ses cours universitaires attirent surtout des étudiants sérieux qui veulent rafraîchir leurs connaissances de la langue, ou se perfectionner en vue de se présenter au certificat français des universités britanniques, ou au baccalauréat français; ceci s'applique surtout au corps des professeurs qui sont déjà dans l'enseignement. Cette année l'Institut recevra du conseil municipal de Londres une subvention de plus de 10 000 francs pour le seul maintien des cours universitaires. Il reçoit, en outre, des subventions des ministères des Affaires étrangères et de l'Instruction publique. Les libéralités de M. Émile Mond lui ont permis d'autre part de créer deux lycées pour les enfants des réfugiés français et belges, qui comptent déjà plus de 200 élèves. En outre, il a formé dans les grands centres de population des cours et des séries de conférences, et sans doute il va pouvoir s'assurer le concours d'autres grandes autorités locales.

Avec des fonds encore plus amples, il organiserait partout, et

principalement dans nos écoles du soir et du jour, des conférences payantes ou gratuites qui aideraient puissamment la propagande du français chez nous. Le fait qu'il a su acquérir les sympathies de la haute aristocratie en Angleterre est, en matière de patronage — ce qui compte pour beaucoup chez nous — un atout sérieux. Après la guerre, il ne serait pas trop difficile d'organiser à Londres, en prenant l'Institut pour centre, une « Grande Semaine française », où des conférenciers et des artistes de Paris feraient connaître à un public avide de les entendre, la fleur de la culture française. Le même programme pourrait se répéter sur une échelle plus modeste dans les provinces, où des conférenciers ou des artistes en tournée répandraient la bonne semence.

En revanche, il ne me semble que juste que notre gouvernement, à son tour, crée ou au moins subventionne un Institut britannique à Paris, foyer également de la propagande de la langue et de la littérature anglaises. Sans doute notre gouvernement a l'habitude d'abandonner ces devoirs nationaux aux soins des particuliers. Mais le laisser-faire en ce domaine a, j'aime à le croire, terminé son temps, et d'ailleurs n'avons-nous pas, depuis des années, une école de Rome et une école d'Athènes, toutes les deux couchées sur le budget de l'État?

Ce qu'on a fait depuis des années pour l'antiquité, on pourrait le faire pour les temps modernes.

CLOUDESLEY-BRERETON.

L'Éducation de la Femme indoue.

Nous empruntons au *Bulletin de la Société Autour du Monde* les pages suivantes extraites des notes de voyage de Mme Antoine, professeur au lycée Victor-Duruy, à Paris.

... Il apparaît donc qu'une transformation profonde s'est déjà opérée dans la situation de nos sœurs de l'Inde. La douce Sita, l'antique idéal féminin en qui s'incarnaient la bonté, la patience, commence à conquérir dans la société qui la méconnaissait et la traitait en enfant une place plus digne d'elle. Elle cultive son intelligence, mûrit son jugement, connaît mieux ses devoirs et ses droits sans rien perdre de son charme et sans qu'en soit compromise l'harmonie de la maison dont elle est l'âme, et l'Indou pour qui le « home » est chose sacrée s'aperçoit que le foyer n'est pas moins béni parce qu'une femme ignorante ne le gouverne plus.

Certes, il y a encore bien des préjugés à vaincre, mais le temps viendra où le Bengali, le Punjabi, le Bombayite, où le brahmane et le soudra, l'Indou et le musulman, voyant tomber une à une les barrières que les distances, les castes, la religion avaient dressées entre eux, travailleront d'un même cœur à l'œuvre de la régénération sociale, en y associant leurs compagnes.

J'ai pris un vif intérêt à étudier quelques-unes des œuvres féminines de l'Inde qui sont le complément même de la réforme. Leur organisation m'a paru témoigner d'un rare esprit d'initiative et d'une méthode dont il faut peut-être rendre hommage à l'influence des sociétés anglaises; mais quelques-unes exigent de leurs adhérentes une telle somme d'abnégation, que je ne vois rien en Europe qui leur corresponde.

C'est d'abord *The Hindu widow's home Association* ou *Asrham*

inaugurée en 1895 à Poona et qui a pour vice-présidente la Pandita Ramabai Ranade. Elle recueille les jeunes veuves de haute caste, à qui il n'est pas permis de se remarier, de façon à les instruire, à les initier à une profession au moyen de laquelle elles pourront gagner leur vie. Les deux premières années sont consacrées à leur apprendre à lire et à écrire, à savoir un peu d'arithmétique, puis on leur enseigne la grammaire, quelques notions d'histoire et de géographie; l'anglais et le sanscrit sont réservés aux classes les plus avancées. Toutes doivent être capables de faire la cuisine en en variant la préparation, de pratiquer quelque métier, tricot, tissage, confection de vêtements ou travaux artistiques.

La *Mahila-Vidialaya* de Poona est une école à internat, fondée en 1907 dans le but d'aider les parents pauvres ou de classe moyenne, partisans de la réforme, à élever leurs filles, et d'étendre la limite du mariage à vingt ans; cette dernière condition peut être modifiée, et une concession, d'un an ou deux, accordée dans certains cas. Aucune jeune fille n'a droit à un secours de la Vidialaya si elle n'a pas terminé sa troisième année d'école indigène. Pour celles qui veulent quitter l'école à quinze ou seize ans, il comporte quelques notions d'anglais ou de sanscrit, une bonne connaissance du mharati, l'arithmétique pratique, des éléments de tenue de livres, d'hygiène, de puériculture, l'économie domestique et la cuisine. Il a été question de créer un examen de sortie public pour les jeunes filles quittant l'école à dix-huit ou vingt ans; plusieurs poursuivent des études de plus en plus complètes; une même est récemment entrée au Training College. Détail intéressant : plusieurs villes ont versé des sommes importantes pour la construction de la Vidialaya et l'on a vu de pauvres gens donner leur obole avec joie. Un don de 8 000 roupies a été fait à l'institution en 1912 par la *Wadia charitable fund*; il a été décidé qu'un certain nombre de salles nouvelles porteraient le nom des donatrices; l'art culinaire a été particulièrement encouragé : un prix sera attribué au concours à l'élève qui aura trouvé la meilleure recette pour préparer un plat nouveau.

La Vidialaya s'est récemment rattachée à une association nouvelle, dont le but est d'une haute portée morale : la *Nishkâma Karma Matha* de Poona. Elle repose sur ce principe qu'aucune

société humaine ne peut vivre si elle ne produit un certain nombre de personnes qui se dévouent à autrui en subordonnant leur intérêt particulier au bien de tous. Elle a donc fait appel à des femmes dévouées, disposées à servir avec zèle la cause sociale, à créer des écoles, à entreprendre des œuvres d'éducation et de charité d'un caractère général, à aider les institutions engagées dans des œuvres de ce genre par des dons en argent ou le concours de leurs bonnes volontés. Aucun membre n'a le droit de tirer profit d'un travail intellectuel ou matériel : toutes les acquisitions de cette nature appartiennent à la Matha.

Enfin la *Seva Sadan* (Société des Sœurs de l'Inde), qui a des branches à Poona, Bombay et Ahmedabad, m'est apparue comme une des associations les plus vastes et les mieux organisées que j'aie jamais vues, même en Amérique. Elle étend son action à l'Inde entière, orientant dans toutes les directions les activités et les dévouements qu'elle groupe et coordonne. Elle a ouvert des asiles pour les femmes sans ressources, épaves de misère, femmes âgées ou aveugles qu'elle place après les avoir gardées; un dispensaire pour les malades, avec quartier pour les femmes et les enfants et classe de nurses et de sages-femmes; en outre les Sœurs protestantes ont rendu de grands services dans les hôpitaux. Son *Social service* réunit des femmes Parsis et musulmanes de grandes familles chargées de venir en aide aux victimes de la famine, et le *Gentlemen Helpers' Circle* lui prête son concours; des secours ont été distribués dans plus de deux cents villages en 1911. La bibliothèque s'enrichit de dons nombreux. La Seva Sadan a fondé des prix et publie des tracts sur les sujets les plus divers; la plupart paraissent en anglais, plusieurs sont imprimés en mahratti et traduits en guzerati. Enfin la Section musulmane fait des avances aux femmes pauvres et leur donne de petits travaux à exécuter.

N'est-il pas admirable de voir ces femmes de l'Inde, libérées d'hier, travailler d'un tel cœur à la cause du progrès social, surtout à l'émancipation de leurs compagnes moins favorisées ? On peut tout espérer de l'avenir d'un pays si riche en dévouement, où semble refleurir, après tant de siècles, l'ardente charité qui inspirait les enseignements de Bouddha.

Lettres du Front.

*Extraits de lettres de M. L., professeur d'École Normale, sous-lieutenant au *** régiment d'infanterie.*

26 mai 1915.

Je suis frappé de la résignation ferme de nos soldats du Centre. Certes ils grognent quelquefois, souvent même. Ils sont bien de la race des soldats du premier Empire, qui grognaient, mais marchaient toujours. Et les soldats les plus « rouscailleurs » sont loin d'être les plus mauvais. A la base de ce défaut il y a des qualités évidentes : l'esprit, qui tourne à la blague, un vif sentiment de la personnalité, le besoin de comprendre pour agir, une bonne franchise de caractère. Mais l'exagération de ces traits caractéristiques et la faiblesse de la discipline individuelle créent le défaut. Le grand point est toujours là : la faiblesse de la discipline individuelle. Celui qui travaille à se rendre maître de soi n'a presque pas besoin de discipline extérieure, et il est tout désigné pour imposer cette discipline extérieure aux autres. En France, il sera bien difficile de remonter le courant. L'avenir est aux meilleurs, aux « grandeurs naturelles ». Les « grandeurs d'établissement » péricliteront encore. Même en temps de guerre, tel officier subalterne en qui rien n'est à reprendre est mieux obéi et plus respecté que tel officier supérieur dont la manche porte un grand nombre de galons.

Il faudra conserver à tout prix l'union sacrée après la guerre. La politique, les croyances religieuses, les intérêts de la famille, ceux de la profession, le milieu créent des séparations entre les hommes. Mais il y a un sentiment qui nous réunit, qui coordonne nos forces, qui obtient la tolérance, c'est le sentiment du devoir. Toutes les fois que nous nous sommes trouvés deux ou trois

ensemble — ou un grand nombre — animés du sentiment du devoir, toutes les dissension ont été oubliées; nous étions prêts à entrer dans la pensée et le cœur des camarades, à les comprendre, à les suivre; nous prenions d'emblée cette attitude ouverte, favorable au bon accueil pour ce qui vient d'autrui. Il faudra développer en soi et autour de soi ce sentiment. C'est notre salut national; si nous avons quelque hauteur d'âme nous serons prêts à l'union.

Je m'aperçois que je réfléchis tout haut, et je vous dis des choses que vous savez depuis longtemps. Quel dommage que l'expérience se communique si peu ; et qu'il faille éprouver soi-même les vérités morales! Il faut toujours recommencer pour chaque individu. Il est vrai que tout paraît toujours nouveau.

*
* *

10 août 1915.

Il n'est pas mauvais que nous apportions toute notre âme de civil et d'universitaire dans l'élaboration, ou la définition, de ce type du soldat et de la vertu militaire. En temps de paix, être militaire consistait trop souvent à savoir joindre les talons, à prendre une attitude spéciale devant les chefs, à connaître certains « trucs » et même certains tics du métier. Mais la guerre a hiérarchisé les valeurs. Et les sous-officiers de carrière, quand ils ne dépassent pas cette conception du militaire font bien piètre figure dans notre milieu. Ce n'est pas que je veuille nier l'influence du « Garde-à-vous ».

Il y a longtemps que j'ai remarqué que le subordonné qui prend cette attitude est dans la meilleure situation psychologique pour comprendre et sentir le caractère impérieux, catégorique d'un ordre donné par le chef. Le « Garde-à-vous » avant le commandement est une profonde vérité. Mais la conscience du devoir, le sens des réalités, et l'acceptation des responsabilités sont humains. L'influence de cette humanité qui vient des carrières civiles est très heureuse; elle combat cette tendance à rejeter le travail, les responsabilités sur autrui, qu'on rencontre exagérée dans tous les rouages compliqués des administrations. D'un

autre côté, le sens militaire plus strict du devoir serait très utile à beaucoup de civils.

Qu'elle serait belle et solide l'armée qui assimilerait toutes les forces d'une nation, et qu'elle serait belle l'idée de devoir conçue humainement ou civilement et trempée militairement! Jamais en France, après cette guerre, nous ne séparerons, je crois, l'armée du pays, de la nation. Et si nous arrivons à créer une armée qui utilisera toutes les forces du pays, et à donner au pays l'essentiel de la discipline militaire, nous ne regretterons rien des sacrifices faits ni de ceux qui restent à faire.

Quels effets néfastes a produits la bouderie entre l'armée et l'université, et quels heureux résultats pour l'une et pour l'autre aura la pénétration et l'aide mutuelle de ces deux forces, les deux plus grandes forces pour la formation des caractères! Voyez si je suis optimiste : je souris à cette belle œuvre, et je sens en moi une ardeur juvénile pour cette collaboration, une fois la victoire assurée et la guerre finie.

Car la guerre finira victorieusement pour nous. Cela ne fait ici aucun doute. Si vous saviez avec quelle indifférence, avec quel sang-froid tous les soldats suivaient le recul des Russes, et la marche allemande en Pologne! Et quel fiasco psychologique pour les boches qui nous ont fait savoir avant les journaux l'évacuation de Varsovie par des affiches : « Varsovie est conquise! Hourra! » Le soldat français de 1915 n'a pas la même âme que celui de 1870. Il est vrai que les conditions sont autres, autres aussi les chefs, civils et militaires. Même la perspective d'une campagne d'hiver ne tourmente personne. Les réflexions des hommes se résument en cette comparaison : « Cette fois nous serons organisés; nous aurons des abris; nous ne serons pas aussi malheureux que l'hiver dernier, où nous avons vécu dans la boue, sous la pluie, sans abris, avançant toutes les semaines d'une tranchée déjà creusée à une autre qu'il fallait creuser sous la fusillade. » La pensée que cet hiver ne sera pas comme l'hiver précédent leur suffit, et ils ont un bon sourire jusque dans leurs yeux. Jamais je n'aurais cru que lorsque le soldat français estime son chef il pouvait avoir tant de dévouement, tant de résignation et tant de gaîté.

30 août 1915.

Nous avons souffert d'un lourd malaise et qui était pénible pour les instituteurs, pour les élèves aussi, de 1890 à 1905 — et jusqu'à l'année de la guerre. Je revois le symbole de cette hésitation dans la petite école de mon village. L'instituteur, qui a exercé là trente ans, qui a présenté directement plusieurs élèves au brevet élémentaire et à l'école normale, nous avait chargés de tracer pour les murs de la classe des inscriptions dont il arrêtait le texte. Nous avions écrit et collé : « Souvenez-vous de votre Patrie envahie, saccagée par les Allemands. » Et au-dessous : « Vous deviendrez grands, soldats à votre tour et vous la vengerez. » Nous étions tous enthousiasmés, et nous participions, de toutes nos petites âmes, au désir ardent de bien servir la Patrie. Et puis, les années ont passé, le malaise a grandi. Les lettres se détachaient du mur et tombaient. On les recolla une première fois. Puis elles ne furent pas rétablies. Des mots entiers manquèrent. Une réparation à l'école fit tout disparaître, et personne ne parla plus des belles devises qui avaient enflammé nos cœurs d'enfants. La guerre aura changé tout cela, et fait disparaître cette crainte du ridicule, qui faisait se raidir certaines personnes, au passage du drapeau, cependant qu'un petit frisson leur courait le long de l'échine, et que le bras commençait le geste du salut, avant d'être arrêté par la peur d'être considéré comme un chauvin.

La guerre nous aura donné quelques bonnes leçons. Par exemple elle aura rectifié l'idée que beaucoup de gens se font de l'aptitude du Français à l'obéissance. On dit : « Le Français sait se débrouiller, mais il ne sait pas obéir. »... Je puis affirmer que le Français, le soldat, aime obéir, aime être commandé, qu'il est docile, qu'il a les qualités nécessaires à la discipline collective. Mais il a quelques exigences. Il veut des chefs qui aiment commander et sachent commander. Il veut voir clair dans ce qu'il fait : il veut comprendre, saisir le lien entre son travail et le but à atteindre. Après quoi, il donne toute l'activité, l'ingéniosité, l'endurance qu'on peut souhaiter. Et il attend les ordres, clairs, nets, précis, enfin ce qu'en langage militaire on appelle « les ordres... ».

Chaque soldat sait le danger de l'alcoolisme; il le comprend. De lui-même il ne résisterait peut-être pas. Mais qu'une volonté énergique impose la règle : il s'y soumet. Il grogne peut-être un peu; mais du fond de lui-même il est très satisfait de la décision si elle est appliquée sans faiblesse et sans passe-droit.

Il nous faut des chefs. Et non pas des chefs qui seront décrétés chefs par la naissance, la fortune, le caprice. Le chef est celui qui est obéi, et qui est lui-même le plus discipliné, le plus compétent, le modèle, l'exemple. La France ne se sauvera, et ne se réalisera elle-même qu'en marchant dans la voie qui nous apparaît à tous, en créant une élite qui la dirigera. Vœu vraiment démocratique, car je ne vois pas de mot plus juste pour définir ce que nous voulons : mais il faut se faire une idée juste de la démocratie.

C'est cette aspiration qui se trouvait dans le malaise de l'enseignement primaire, dans la crise de l'autorité, il me semble. L'expérience tragique que nous faisons prouve qu'elle est noble, haute et juste. J'ai tous les jours une grande joie à voir l'action de nos instituteurs dans cette guerre, et de l'Université en général. Ils sont vraiment des chefs, obéis, respectés ; ils ont le sens du devoir; et les officiers qui ont l'esprit ouvert aux leçons de l'expérience le reconnaissent....

Une autre leçon de la guerre c'est d'avoir séparé la question de l'individualisme et de l'étatisme de celle du patriotisme. Les deux premiers termes sont tout abstraits : ils s'opposent avec une belle netteté, une belle rigueur, et semblaient autrefois nous forcer à choisir entre l'un et l'autre. Nous nous plaisions à ces discussions, et comme nous sentions quelque chose protester en nous quand nous nous décidions pour l'un ou pour l'autre, nous vivions dans le malaise et dans la dispute, intérieure et extérieure. Nous sentons et nous comprenons aujourd'hui que le patriotisme est la conciliation vivante, facile, expérimentale des deux faisceaux de tendances. La Patrie, comme la famille, est un fait pour la grande majorité, pour la presque totalité de nous. Les rares individus qui n'ont pas de patrie, ceux, un peu plus nombreux, qui n'ont pas de famille, sont des anormaux, qui tendent de toutes leurs forces à se créer une patrie ou une famille, ou qui se révoltent contre des circonstances malheureuses et se

campent, raides et orgueilleux, dans une attitude anti-naturelle.

Il y aurait lieu d'étudier comment la Patrie respecte les individualités, les recherche même et les développe, et comment aussi elle exige des tendances collectives, la soumission, la hiérarchisation et le sacrifice. Mais ce qui est intéressant à noter, c'est que des tendances inconciliables intellectuellement et logiquement, se confondent sous l'influence d'un amour. Ainsi se concilient étatisme et individualisme dans l'amour de la patrie, soucieux à la fois des fortes individualités dont il a reconnu la nécessité, et de l'intérêt général qui les domine. L'union sacrée qu'il a créée vivra tant que nous maintiendrons vivante la flamme du patriotisme.

*
* *

18 septembre 1915.

Dans les heures graves on jette un regard aigu et clairvoyant sur soi-même. Quand on pense que dans une heure, une demi-heure, dix minutes on ne sera peut-être plus vivant, on se regarde et on se juge sans indulgence. S'être vu loyalement tel qu'on est, est une joie profonde, inoubliable. L'existence en est toute parfumée. Vivre loyalement, jamais ces mots n'avaient résonné ainsi dans mon âme, et jamais la vie ne m'avait paru aussi pure et aussi belle....

Tout le monde ici se fait très bien à l'idée d'une campagne d'hiver. D'ailleurs, s'ils sont animés de l'esprit de justice, le gouvernement et les chefs pourront tout demander aux soldats français, et tout obtenir. S'il est vrai qu'une mission américaine doive venir ce soir, elle trouvera des corps robustes, des gaillards décidés, des visages confiants. Et le dernier mot est celui qui vient d'être dit à la popote par un sous-lieutenant, lorrain d'origine, exportateur un peu casse-cou, qui a vécu deux ans à Hambourg et deux ans à Londres : « Si la France ne tient pas jusqu'au bout et jusqu'à la victoire, je f... le camp n'importe où, mais je ne veux plus vivre ici. » Nous attendrons patiemment que tout soit prêt, des mois, des années s'il le faut.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Après avoir lu l'hymme de Victor Hugo aux morts pour la patrie. — Les élèves de 4e année de l'école primaire supérieure de jeunes filles de Saint-Lô ont eu à commenter l'hymme de Victor Hugo « Gloire à notre France éternelle ». Les idées essentielles exprimées dans ces devoirs se trouvent résumées dans le petit travail que nous publions ci-dessous.

« O Morts pour la Patrie! Jeunes héros, nos frères, nous venons apporter sur vos cercueils le tribut de notre admiration et de nos larmes!

« Nous voulons mêler notre faible voix à la voix grave et triste de la Patrie maternelle qui vous berce dans la tombe. Tel, l'enfant qui assure l'avenir de la famille s'endort souriant sous les caresses de sa mère, tels, vous qui avez assuré l'avenir de la nation, vous gardez au fond du tombeau le sourire qu'a fait naître sur vos lèvres le baiser de la France en deuil.

« Comme vous l'avez comprise l'idée de la Patrie, vous, les sceptiques d'hier! Avec toute l'exubérance de votre vie, avec toutes les forces de votre intelligence et de votre cœur, vous vous êtes jetés dans la mort, pour que nos foyers soient respectés, pour que nous ne subissions pas le sort des femmes de Belgique et d'Alsace. Conscients, néanmoins, de la grandeur de votre sacrifice et regrettant l'existence qui s'ouvrait si belle devant vous, sans doute votre jeunesse s'est parfois révoltée; mais, l'image de la Patrie intacte s'est offerte à vos yeux sous la figure des êtres chers et vous avez fait l'immolation de votre vie avec une ferveur ardente. Vous êtes morts comme vous aviez vécu, enthousiastes et graves à la fois. Pieusement vous vous êtes endormis!

« Auprès de votre sépulcre nous ne ferons pas retentir de fanfares bruyantes; nous ne prononcerons pas ces mots creux et sonores dont vous aviez le mépris et dont le bruit troublerait votre sommeil. Nous viendrons vous parler à voix basse et nous étoufferons nos sanglots pour créer autour de vos tombes une atmosphère calme et recueillie, pareille à l'atmosphère des cathédrales aux voûtes profondes à l'heure crépusculaire.

« Nous saurons faire notre douleur digne de vous. A nos larmes se mêle un légitime orgueil d'avoir été les compagnes de votre jeunesse et d'avoir pu pénétrer vos âmes parce qu'elles étaient les sœurs des nôtres. Votre mort vous a mis au-dessus des autres hommes. Sans vous la France n'existerait plus; toutes les créations des génies qui contribuent à sa grandeur ne pourraient fleurir sans votre héroïsme.

« Pour vos ancêtres, la Patrie reconnaissante, bâtit le Panthéon. Vous auriez droit soldats et généraux, d'y venir reposer. Mais son dôme ne pourrait tous vous abriter.

« Qu'importe! Dans les cimetières où vous dormez, nous irons porter notre souvenir et nos fleurs; nous empêcherons l'herbe d'envahir vos tombes que ne peuvent entretenir les mains de vos mères ou de vos épouses loin desquelles vous êtes venus mourir.

« Pour vous qui gisez là-bas, à l'ombre des petites croix disséminées des Flandres brumeuses aux collines bleues d'Alsace; pour vous ensevelis hâtivement dans le chaos de la lutte, en quelque fosse commune, au pied d'un arbre séculaire, sous la mousse et les jacinthes sauvages; pour vous, matelots roulés au fond de l'océan, dont les vagues nous apporteront les derniers soupirs; pour vous le pays élèvera des monuments, au pied desquels nous irons nous agenouiller, dans la lumière des matins dorés, ou dans la clarté rouge des couchants couleur de bataille! Pour vous, nous ferons de notre cœur un temple où rayonnera votre gloire!

« Nous serons, nous, vos sœurs préservées du massacre par votre vaillance, le chaînon qui reliera votre vie prématurément fauchée à la vie des générations futures.

« Notre rôle est de vous pleurer dans la maison désormais sans joie; mais, nous tâcherons d'avoir, malgré notre douleur, un courage proche du vôtre. Nous voudrons faire la France nouvelle digne de celle que vous avez révélée. Nous, les survivantes de votre génération, nous dirons aux petits Français quelles furent vos grandes vertus; nous formerons leurs âmes à l'image des vôtres.

« Votre souvenir chantera dans leurs cœurs et se perpétuera, de siècle en siècle. L'oubli n'est point fait pour vous. Tandis que la mémoire des autres hommes périra, tandis que le renom des grands génies subira les fluctuations de la popularité, votre Gloire, toujours immuable luira d'un éclat intense. Dans toutes les époques, le plus humble mortel les comprendra, l'esprit le plus élevé s'inclinera devant elle, car votre mort est la merveilleuse exaltation de ce qu'il y a de sublime dans l'homme!...

« Gloire à notre France éternelle, magnifiée par votre héroïsme, notre France plus fière après les assauts! Elle ne périra point en dépit des envieux. Elle fut grande dans le passé; elle sera plus grande dans l'avenir.

« Gloire à tous ceux qui ont versé leur sang pour nous la conserver! Gloire aux vaillants d'autrefois! Gloire aux humbles tombés dans la mêlée, sans se soucier que l'histoire conserve leur nom!

« Gloire à vous, soldats de la grande guerre! Gloire à vous, enfants gâtés de l'existence, inaccoutumés à la douleur, qui avez souffert les tortures de la chair et les tortures du cœur sur le sol ennemi! Gloire à vous, braves gens à l'esprit simple, devenus des héros dans la bataille et dans la mort! Gloire à vous tous, hommes de notre xxe siècle civilisé, qui résistez aux intempéries, à la faim, à la soif, au sommeil, pareils à l'homme préhistorique qui défendait sa vie menacée par les fauves!

« Gloire à vous, jeunes soldats empressés de marcher sur la trace de vos aînés! Vous savez que la mort vous guette dans les combats. Vos pères, vos frères déjà sont tombés. Mais ils sont morts pour une grande idée et vous rêvez de mourir comme eux, avec le sourire modeste des héros, « à la française », tout simplement parce que cela doit être, parce que votre trépas sera utile au pays, à la France de demain que vous ne connaîtrez point et qui chantera sa résurrection sur vos tombeaux!... »

Une bonne action[1]. — « Les élèves de ma petite école ont voulu terminer leur année scolaire par une bonne action en faveur des Prisonniers Haut-Marnais.

A notre dernière classe-promenade (4 août, dernier jour de classe), en traversant un champ de blé dont les gerbes venaient d'être enlevées, nous fûmes peinés de voir à terre et perdus de si nombreux épis, alors que tant de malheureux prisonniers manqueront de pain. Cette réflexion nous suggéra l'idée de « glaner ».

Sur ma proposition, vite petits pieds de courir à travers le champ et petites mains de ramasser les épis et de les réunir en poignées.

Quel enthousiasme chez ces enfants! Qu'ils étaient heureux de m'apporter leur petite moisson!

J'ai fait battre les épis, j'en ai vendu le grain, et j'ai le plaisir, Monsieur l'Inspecteur, de vous en adresser le produit, 6 fr. 50, en vous priant de bien vouloir le faire parvenir au Comité.

C'est bien peu, mais ce sera, ainsi que le disaient si gentiment les petits, « le morceau de pain d'un prisonnier ».

Listes des auteurs français et étrangers a expliquer, en 1916, aux différents examens de l'enseignement primaire. — Par divers arrêtés du 24 septembre 1915, M. le Ministre de l'Instruction publique, a prorogé d'une année, pour les examens de l'inspection primaire,

1. Lettre adressée par l'instituteur d'Aulnoy à M. l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Marne.

du Professorat des Ecoles Normales et du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les Ecoles Normales, les listes d'auteurs, français et étrangers, prescrits pour la période triennale 1913-1915. Toutefois, en conformité de la loi qui interdit tout commerce avec l'Allemagne, il a remplacé les œuvres allemandes précédemment désignées par des ouvrages édités en France.

Les auteurs à étudier pour les sessions de 1916 seront en conséquence les suivants :

Inspection primaire.

Montaigne. — *Extraits des Essais* (éd. Jeanroy), livre Ier, chap. xxv, pages 38-96.

J.-J. Rousseau. — *Émile*, livre III.

Mme Necker de Saussure. — L'*Éducation progressive*, livre II : Éducation des deux premières années de la vie.

Kant. — *Traité de Pédagogie* (traduction Barni) : De l'éducation physique.

Bain. — *La Science de l'éducation*, chapitre v : Les émotions intellectuelles.

Herbert Spencer. — *De l'éducation* (édition populaire), chapitre i : Quel est le savoir le plus utile ? et chapitre ii : L'éducation intellectuelle.

William James. — *Causeries pédagogiques* (traduction L.-S. Pidoux).

E. Boutroux. — *Questions de morale et d'éducation.* Avant-propos, pages i-xxiii. L'interrogation, pages 117-136.

E. Lavisse. — *Questions d'enseignement national* : L'enseignement élementaire de l'histoire à l'école primaire.

Professorat (Lettres).

A. *Auteurs français.* Montaigne. — Extraits des *Essais* (édition Jeanroy) : *Du mépris de la mort*, pages 12-26. — *Apologie de Raymond Sebond ou Vanité de la raison humaine*, de la page 180 : « Considérons donc » à la page 194 : « auxquelles nous sommes incessamment en prise ».

Morceaux choisis des poètes du xvie siècle (édition Pellissier). — Ronsard : *Discours des misères de ce temps.*

Pascal. — *Opuscules et Pensées* (édition Brunschwicg) : Pensées 139 à 150 inclusivement.

La Bruyère. — *Les Caractères* (édition Servois et Rébelliau). — Chapitre de l'homme, de la page 287 à la page 289 : « Dites-lui votre nom » ; — de la page 297 : « L'incivilité » à la page 305 : « par un long voyage » ; — de la page 307 : « Il y a un temps » à la page 310 : « par l'impunité ».

Boileau. — Satire IX : *A mon esprit.*

Buffon. — *Œuvres choisies* (édition Hémon). *Époques de la nature*, septième époque, pages 98 à 122.

Diderot. — *Extraits* (édition Joseph Texte), fragments 24 à 28 inclus.

André Chénier. — *Le jeune malade.*

Balzac. — *Eugénie Grandet* (édition Calmann-Lévy) : les 41 premières pages.

Sainte-Beuve. — Pages choisies (édition A. Colin) : pages 50-64, *La méthode de Taine.*

Taine. — *Nouveaux essais de critique et d'histoire : Racine.*

Extraits des historiens français du XIXe siècle (édition C. Jullian). — Fustel de Coulanges : pages 622-626, *Introduction à l'histoire des institutions politiques de l'ancienne France ;* pages 664-665, *La mission de l'historien.*

Choix de poètes du XIXe siècle (édition Merlet). Leconte de Lisle : *Les Éléphants*, page 220 ; *Le rêve du jaguar*, page 222. — Sully-Prudhomme, *La terre et l'enfant*, page 84 ; *La rêverie et la raison*, page 287 ; *La mémoire*, page 291.

B. *Auteurs étrangers.* — LANGUE ANGLAISE. — Goldsmith. — *She stoops to conquer.*

Macaulay. — *Warren Hastings.*

Tennyson. — *Enoch Arden.*

LANGUE ALLEMANDE[1]. — Gromaire. — *Deutsche Lyrik*, 2e volume, les 60 premières pages (Colin).

Wildenbruch. — *Neid*, édition annotée en allemand par Schürr (Hachette).

LANGUE ESPAGNOLE. — Juan Ruiz de Alarcón. — *La verdad sospechosa* (Collection Mérimée).

Mariano de Larra. — *Artículos de costumbres* (Biblioteca universal, nos 14 et 15).

LANGUE ITALIENNE. — Le Tasse. — *Jérusalem délivrée*, chant XIX.

Isidoro del Lungo. — *La figurazione storica del medio evo nel poema di Dante* (Rome, Lœscher).

LANGUE ARABE. — Houdas. — *Chrestomathie maghrébine*, pages 1 à 87.

Les Mille et une Nuits, 1er volume, pages 1 à 228 (édition A. Salhani, Beyrouth).

Certificat des langues vivantes.

LANGUE FRANÇAISE. — Labiche. — *Le Voyage de M. Perrichon.*

Bauer et Saint-Etienne. — *Premières lectures littéraires.*

---

1. Les candidats qui se sont déjà présentés auront le choix entre ces auteurs et ceux qui étaient précédemment prescrits : Richard Meyer, *Die hundert besten Gedichte der deutschen Sprache* ; Bechtolsheimer, *Das Hungerjahr.*

Bruno. — *Le Tour de France par deux enfants* (livre de l'élève).

LANGUE ANGLAISE. — Sheridan. — *The School for Scandal.*

E. Eliot. — *Adam Bede.*

Kipling. — *The First Jungle Book.*

Wordsworth. — *Michael, a pastoral poem.*

Keats. — *Isabella.*

Tennyson. — *The Miller's Daughter*; *The Brook*; *Dora*; *Morte d'Arthur*; *Ulysses*; *The Revenge.*

Browning. — *The Pied Piper of Hamelin*; *Herve Riel*; *How they brought the good news from Ghent to Aix.*

Whitthier. — *Maud Muller.*

LANGUE ALLEMANDE [1]. — Andler. — *Das moderne Deutschland* (Delagrave).

Gromaire. — *Deutsche Lyrik*, 2e volume (Colin).

Schiller. — *Die Jungfrau von Orléans*, édition annotée en allemand par Loiseau (Didier).

Gottfried Keller. — *Kleider machen Leute*, édition annotée en allemand par Schürr (Hachette).

LANGUE ESPAGNOLE. — Tirso de Molina. — *La prudencia en la mujer* (Bibliotheca universal, nº 23).

Menendez y Pelayo. — *Las cien mejores poesías líricas de la lengua castellana* (Perche, rue Jacob, nº 45, Paris).

A. Liñân y Verdugo. — *Guía y avisos de forasteros* (Barcelona, Daniel Cortezo y Cª, Ausias March, 95).

A. Palacio Naldès. — *Riverita.*

LANGUE ITALIENNE. — Dante. — *Purgatoire*, chants X et XI.

Machiavel. — *Le Prince.*

Arioste. — *Roland furieux*, chant XV.

Giusti. — *Lettere scelte* (Florence, Le Monnier). Lettres de l'année 1846.

LANGUE ARABE. — Ben Sedira. — *Cours de littérature arabe* (Alger, Jourdan).

Houdas. — *Chrestomathie maghrébine*, p. 1-8.

Les Mille et une Nuits, 1er volume (édition A. Salhani, Beyrouth).

Armiz. — *Chrestomathie arabe*, p. 157-268 (Paris, Le Soudier).

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL MANUEL. ASPIRANTES. — SUJETS DE COMPOSITIONS DONNÉS A LA SESSION DE JUIN 1915. *Hygiène.* — Qu'est-ce qu'une maladie contagieuse? Causes de la maladie et de la contagion. Agents principaux de contamination. Prodromes précédant généralement l'état de maladie chez l'enfant.

1. Les candidats qui se sont déjà présentés auront le choix entre ces auteurs et les auteurs précédemment indiqués : Avenarius, *Hausbuch deusteher Lyrick*; Andler, *Das moderne Deutschland*; Schiller, *Kabale und Liebe*: Gustav Freytag, *Soll und Haben.*

Comment se précisent les symptômes lorsqu'il s'agit : 1° de la rougeole ; 2° de la scarlatine. Caractéristiques de ces deux maladies. Mesures prophylactiques à prendre pendant et après ces maladies.

Economie domestique. — Le sel de cuisine et les condiments. Raisons qui justifient et doivent limiter leur emploi. Leurs différents usages (donner quelques recettes).

Sujets de compositions du Concours de Fontenay-aux-Roses (Section des Sciences) en 1915. Erratum. — L'énoncé de la question de géométrie, inexactement reproduit dans notre numéro de juillet dernier, page 90, doit être rétabli ainsi qu'il suit :

Dans un triangle ABC, le côté BC est donné en grandeur et position, le sommet A est variable mais l'angle BAC est de grandeur donnée. La bissectrice intérieure de l'angle A rencontre en D la perpendiculaire à BC menée par le milieu de BC. On abaisse de D les perpendiculaires aux côtés AB, AC qui rencontrent ces côtés aux points E, F respectivement.

1° Trouver le lieu du point de rencontre des droites AD, EF.

2° Trouver la position du sommet A sachant que le segment AE a une longueur donnée.

Contre l'alcoolisme. — Le Comité de la Ligue française d'éducation morale, effrayé par les ravages causés au pays par l'alcoolisme et désireux d'apporter son modeste concours à la lutte engagée contre le fléau a, dans sa réunion du 30 juin dernier, pris la délibération suivante :

« La Ligue française d'éducation morale, fidèle à la mission générale que lui donnent ses Statuts, appelle l'attention de tous les citoyens sur les grands dangers que le fléau de l'alcoolisme fait courir à la nation et sur les immenses dommages physiologiques, économiques et sociaux qu'il inflige au pays.

« En conséquence, elle fait, tout d'abord, un pressant appel à la conscience individuelle et invite chacun à travailler, par son exemple, à conjurer un si grand péril.

« D'autre part, elle émet les vœux suivants :

« 1° Que la vente des boissons alcooliques distillées soit entièrement prohibée.

« 2° Qu'en attendant, le privilège des bouilleurs de cru soit supprimé, le plus tôt possible.

« 3° Que les pouvoirs publics, à tous les degrés, veillent avec vigilance à l'application exacte des lois existantes. »

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, juillet. — *Défauts révélés par la guerre dans l'enseignement secondaire des jeunes filles.* — Voici les principaux, d'après le discours présidentiel de Miss M. E. Robinson à l'Association des Directrices de Collèges :

1° Mépris du travail et de ces connaissances qui ne peuvent être acquises que par un travail suivi ;

2° Sentiment exagéré du rôle de la fortune ;

3° Manque de discipline, surtout de *self-discipline*, et répugnance à subordonner les fins personnelles au bien commun.

La responsabilité de ces défauts, dit Miss Robinson, remonte à nos écoles secondaires. La raison pour laquelle on néglige si communément le travail de chaque jour, c'est que les élèves n'ont pas été amenées à prendre à leur propre travail un intérêt intelligent. Et cela est dû en partie à l'attitude dédaigneuse de beaucoup de maîtresses vis-à-vis des études utilitaires, attitude qui n'est, pour une bonne moitié, que du snobisme. Aux yeux de certaines personnes « supérieures », toute connaissance qui sert à gagner sa vie est par là même suspecte, et toute science désintéressée acquiert une vertu mystérieuse. Sans doute, adopter une profession pour des fins purement pécuniaires, c'est la rendre ignoble, mais stigmatiser tout travail lucratif comme vénal n'est que pharisaïsme. Les besognes désagréables ont été de plus en plus éliminées de notre vie scolaire, alors qu'elles forment de plus en plus le lot de la majorité des travailleurs. Cherchons donc à restaurer dans nos lycées et collèges, l'honneur dû au labeur, au dur labeur poursuivi sans l'espoir d'une cajolerie ou d'un compliment. Pratiquons l'économie : rien de ce qu'un garçon ou une fille peuvent faire eux-mêmes ne devrait être fait par un travail rémunéré. Enfin rétablissons la discipline : une liberté sans précédent, avec un relâchement simultané du contrôle des parents et de l'autorité de la religion et des conventions sociales, a rendu la route de notre jeunesse singulièrement large et glissante. De plus, à la maison

comme à l'école, la période de l'enfance irresponsable est indûment prolongée. Personne ne désire voir de vieilles têtes sur de jeunes épaules, mais dissimuler aux garçons et aux filles les durs faits de la vie, leur épargner les déceptions et les conséquences naturelles de la sottise ou de l'imprévoyance, c'est les traiter en marionnettes et non en enfants.

Miss Robinson termine en adjurant les grandes élèves des lycées d'aller bravement combler les vides faits par la guerre parmi le personnel des écoles primaires, et d'y infuser à l'enseignement une inspiration nouvelle.

Septembre. — *C'est la faute aux instituteurs!* — Cela devait arriver. — Tôt ou tard, quelque personnage « distingué » devait dénoncer l'influence des maîtres d'école dans les grèves du Pays de Galles. Mais tandis que cette accusation eût paru presque naturelle de la part d'un député réactionnaire, le *J. of Ed.* s'indigne de la trouver dans la bouche, d'un Principal de Collège, M. Beloc, de Bradfield : c'est de l'imagination dévoyée, s'écrie-t-il, de croire que l'école puisse fournir un remède à tous les péchés sociaux, des riches comme des pauvres, mais il serait plus excusable d'incriminer les établissements secondaires, où les classes sont peu nombreuses, les moyens d'agir sur les élèves plus efficaces, et où ceux-ci appartiennent à une classe qui n'a jamais subi l'influence déprimante d'un travail monotone et d'un milieu sans horizon!

La guerre et le recrutement du personnel. — Le Conseil du Comité de Londres a décidé de demander aux candidats aux bourses d'élèves-maîtres s'ils se proposent de s'engager lorsqu'ils atteindront l'âge militaire; c'est la simple correction administrative! le Comité d'enseignement entend n'employer les fonds qui sont mis à sa disposition qu'à la préparation effective d'un personnel enseignant. D'autres autorités indiquent sans ambages à la jeunesse le devoir présent, en refusant de nommer dans leurs écoles les hommes aptes au service des armes; tant pis s'il ne reste pendant la guerre que des instituteurs malades ou infirmes!

Le programme de l'école primaire. — Notre confrère trouve le programme de l'école primaire trop chargé : il voudrait le limiter aux matières fondamentales : la lecture (comprenant la littérature), l'écriture (comprenant la rédaction), le calcul, le dessin, le travail manuel (remplacé, pour les filles, par les travaux à l'aiguille et la cuisine) et les exercices physiques. Il y ajouterait une autre matière à déterminer, et, dans les écoles rurales, le jardinage. Les écoles importantes pourraient choisir, en outre, deux matières parmi les suivantes : *Nature Study*, sciences naturelles, géographie, histoire. On voit que ces connaissances qui nous paraissent essentielles à la

formation de l'homme et du citoyen sont encore considérées en Angleterre comme des plantes de luxe et presque des parasites.

Ψ

Élèves-Moniteurs. — Aux termes du nouveau règlement, l'élève-moniteur devrait recevoir l'instruction proprement dite dans une école secondaire ou un centre *ad hoc*, à moins qu'il n'y ait aucun établissement de ce genre à sa portée. Ce dernier cas se rencontre encore trop souvent dans les districts ruraux, et alors le jeune apprenti enseigne la moitié de la journée, n'amassant pendant l'autre moitié que des connaissances fragmentaires. Le Comité d'Enseignement du Warwickshire a établi, pour remédier à ce défaut, une sorte d'École primaire supérieure au personnel choisi, que les moniteurs fréquenteront régulièrement, sauf pendant un trimestre de la seconde année, qui sera consacré à leur initiation pédagogique. L'expérience reste isolée; elle n'en mérite que plus de sympathique attention.

Ψ

Les quêteuses des rues. — L'Association des Directrices de Collèges ayant protesté contre l'emploi des jeunes filles comme quêteuses pour œuvres charitables, les nouveaux règlements de police ont sanctionné cette protestation. Le *J. of. Ed.* demande que l'âge minimum soit élevé à dix-huit ans. Dix-sept à dix-neuf, dit-il est une période bien plus dangereuse pour les jeunes filles que la quinzième année.

Ψ

Éducation commerciale. — M. P. Sharo-Joffrey demande qu'il soit institué dans chaque collège une division franchement utilitaire qui se partagerait en deux sections :

1° Élèves en langues modernes, étudiant deux langues étrangères plus un minimum de mathématiques et de sciences physiques et naturelles;

2° Élèves scientifiques, étudiant outre les sciences naturelles, les mathématiques et *une* langue étrangère.

On trouverait dès maintenant, dans chaque comté, environ 12 collèges en état d'appliquer ce programme, et qui prépareraient ainsi des élèves à conquérir le marché mondial.

Ψ

La faillite de l'éducation prussienne. — Voici les conclusions de cet intéressant article de M. A. W G. Randall : « En France, la note dominante est la culture; en Allemagne l'érudition.... L'éducation française est bien plus philosophique, bien plus cosmopolite, tout en gardant ineffaçable le sentiment national.... L'Allemagne peut encore nous fournir des données en ce qui concerne l'organisation; mais, dans le domaine de l'idéal et des vraies méthodes pédagogiques, la France doit devenir notre principal modèle. » Bravo! mais quel choc il aura fallu pour déraciner la germanomanie! A. G.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, *mai 1915*. — *L'administration des écoles publiques de New-Yorck*. — La municipalité de la grande ville américaine, au lieu de laisser toute responsabilité, professionnelle aussi bien que financière, au Board of Education — à peu près notre direction de l'enseignement primaire — a cru devoir doubler cette direction d'un contrôle financier. Ce dernier, dans sa rigidité naturellement mathématique, parfaitement insoucieuse des espèces comme des contingences, n'a pas tardé à empiéter brutalement sur les domaines du voisin, d'où conflit et rapports, l'un demandé par la direction technique, l'autre par la direction financière. Sous le titre précité, M. E. C. Moore, de Harvard University, étudie ces deux résultats d'efforts différents et même opposés. Il demande que leurs conclusions soient adoptées et réalisées quand elles sont semblables, et que leurs divergences fassent l'objet d'investigations nouvelles.

Mais, avant tout, il établit que l'ingérence de la direction financière — de fondation toute récente — est non seulement abusive, mais parfaitement illégale, qu'il convient, en faisant du Board of Education un corps élu directement par les citoyens (comme dans nombre de villes aux États-Unis), de lui attribuer un pourcentage des impôts municipaux, avec pleine responsabilité et indépendance, tant au point de vue de l'enseignement qu'à celui des finances. Là, et là seulement, se trouve toute condition de calme nécessaire, et d'initiative efficace.

Le reste, une fois l'autorité et la discipline normales instituées, se fera de soi.

❦

Les Tribunaux pour adolescents. — Cette question, pratiquement non résolue en France jusqu'en ces deux dernières années, préoccupe l'opinion américaine depuis plus longtemps. Dès 1894, un tribunal de cette espèce s'ouvrait à Toronto. En 1898, un autre fonctionnait à Rhode Island, un troisième à Chicago en 1899. M. J. A. Haniphy, de l'école communale 126 à Brooklyn, montre qu'auparavant, dès 1827, certains juges n'hésitaient pas à charger l'État de l'éducation d'enfants, non pas que ceux-ci fussent toujours criminels, mais parce que leurs parents étaient indignes moralement d'une telle mission. Suivant cette tendance, les tribunaux pour adolescents, en Amérique, n'ont pas seulement pour objet le redressement de caractères déjà coupables, mais la défense et la protection d'enfants de tous âges, dépourvus de guides sûrs, en somme l'extension, jusqu'au point familial inclus, de l'influence et des préoccupations scolaires.

❦

L'enseignement de l'hygiène et la méthode socratique. — Il paraît qu'en Amérique l'hygiène est généralement enseignée à l'aide de

leçons ex-cathedra, ou de cours dictés. M. H. W. Haight, de Princeton University, fort de son expérience personnelle, déclare qu'une telle manière de procéder est aussi peu scientifique qu'inefficace. Elle est peu scientifique, parce qu'elle reste générale, et inefficace, parce que ses applications ne sont que des exemples abstraits de notions plus abstraites encore. Il demande qu'au contraire un cas soit choisi — une ulcération ou grosseur variqueuse, par exemple — que ce cas donné serve à montrer comment on établit un diagnostic, la thérapeutique immédiate, la nutrition et la méthode préventive à la suite de l'étude (provoquée par ce cas particulier) de l'hémogénie, de la circulation, et des organes circulatoires. Bref il souhaite que, par progression du connu à l'inconnu, des questions concrètes, provoquent, suivant la méthode de Socrate, la formation de réponses également concrètes, sortes de découvertes faites par l'interrogé lui-même.

Ψ

La médecine en Chine. — C'est le titre d'un rapport publié par une Commission chargée par la Fondation Rockefeller, au commencement de 1914, d'étudier les conditions de la santé et de la médecine publiques dans ce pays. Cette commission, composée du recteur Judson, de l'Université de Chicago, de M. R.-S. Greene, consul général des États-Unis à Hankow, et de F. W. Peabody, de l'Université de Havard, visita dix-sept écoles de médecine, 97 hôpitaux, diverses universités et écoles secondaires, eut des conférences avec des missionnaires pratiquant la médecine, et avec les principaux fonctionnaires des divers gouvernements, et, sur les dix-huit provinces de la Chine, en parcourut onze. Les éléments du rapport sont donc tels que celui-ci peut être considéré comme probant. Après une étude détaillée sur l'état présent de l'enseignement médical et de ses applications en Chine, viennent les vœux proposés comme conclusions. La commission demande que la Fondation Rockefeller entreprenne une œuvre médicale considérable, à savoir la création et l'entretien d'écoles de médecine. A ces écoles ne seraient admis que les anciens élèves diplômés d'écoles primaires supérieures; ils y feraient deux années d'études préparatoires d'anglais, de chinois, de physique, de chimie et de biologie. La langue principale serait l'anglais, les jeunes Chinois pourraient ainsi profiter de l'immense littérature médicale universelle, à peu près intraduisible en chinois. C'est d'ailleurs l'opinion de la grande majorité des médecins et des éducateurs chinois eux-mêmes.

Pays de langue allemande.

Le Germanisme au Chili. Rôle de l'école allemande. Unhold, Munich. — Nous nous contentons de citer : « C'est l'école qui, se

fondant sur l'expérience scientifique des fins et des conditions de la vie des hommes ou des nations, instruira tout d'abord les jeunes générations ; c'est elle qui ensuite, avec l'aide de la famille, devra les élever en vue de regagner ces fortes qualités nationales et sociales qui ont caractérisé notre peuple à tous les chapitres de son histoire ; qui lui rendirent ses forces après la ruine d'une guerre de trente ans ; qui la délivrèrent de la domination d'un conquérant étranger ; qui l'unirent pour l'amener à une grandeur, à une force de production inconnues jusqu'ici et admirées du monde entier.

« C'est à l'école allemande, qui jouit à l'étranger d'un si grand prestige, que revient avant tout la mission de relever le peuple allemand.... Mais pour cela, il faut que, du haut en bas de l'échelle, de l'université à l'école primaire, elle devienne d'un simple établissement d'instruction qui bourre les têtes de connaissances utiles et inutiles, un établissement de vraie éducation nationale, ayant comme objectif suprême d'inculquer à ses élèves une connaissance claire et étendue de la vie, l'art de vivre réellement et sagement. »

Ψ

Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten, par J. Gœbel. Munich, 1904. — *Le germanisme aux Etats-Unis entretenu par l'école allemande.*

« La crainte de la germanisation de l'Amérique qu'éprouvait Benjamin Franklin, n'était pas sans fondement et si la vie américaine a aujourd'hui une autre physionomie que de son temps, il faut l'attribuer en première ligne à l'influence des Allemands. Il y a vingt ans déjà, le savant et diplomate de grand mérite qu'a été Andrew D. White, a vanté dans un excellent discours « l'influence de l'esprit allemand » sur les Etats-Unis. La culture allemande et l'esprit allemand sont l'égide de la liberté : tels sont les accents qui se dégagent clairement de son exposé historique. Et depuis lors, l'influence de l'esprit allemand s'est comme accrue avec l'essor des universités américaines. Aujourd'hui, il n'est aucun domaine de la haute culture intellectuelle de l'Amérique qui ne soit pénétré et déterminé par l'influence allemande.

A quoi tendent, en présence de ce fait, les hurlements de la presse antiallemande et les rêveries sentimentales des anglomanes? Que signifie cet essai convulsif de conférenciers anglais ambulants, pour attirer la jeunesse américaine dans le vide intellectuel d'Oxford et de Cambridge, par la chanson de sirène des bourses scolaires de Cecil Rhodes? Pour le peuple américain familiarisé avec l'histoire de la haute vie intellectuelle de sa nation, le choix n'existe plus aujourd'hui entre les universités anglaises et allemandes. Ce n'est pas à l'Angleterre qu'est confié le progrès de la civilisation humaine dans l'avenir, c'est aux deux nations allemande et américaine, unies étroitement par les liens du sang comme par les efforts communs de l'esprit le plus élevé. Et les gardiens de ces liens sacrés de l'amitié sont les

Allemands d'Amérique. Malheur à l'homme politique qui voudrait les briser d'une main frivole et semer l'hostilité ou même la guerre!...

« En liaison étroite avec l'influence croissante de l'Allemagne sur la haute vie intellectuelle de l'Amérique, l'étude de la langue et de la littérature allemandes au cours des vingt dernières années, a pris un essor insoupçonné. Non seulement il n'y a plus aujourd'hui aux États-Unis un seul établissement d'enseignement secondaire où l'étude de l'allemand ne soit pas cultivée, mais elle pénètre même de plus en plus dans les écoles préparatoires, au grand effroi du clan des classiques. Celui à qui il est donné de rendre accessible à la jeunesse universitaire d'Amérique les trésors de la littérature allemande et d'apercevoir l'enthousiasme que ces trésors éveillent, celui-là sait qu'il n'est pas au service d'une affaire de mode. Il sent que sous elle, il y a le pressentiment ou la conscience claire que l'esprit allemand est seul en état d'apporter la délivrance au peuple américain, tendu vers ce qu'il y a de plus élevé, et de lui montrer le vrai chemin de son développement futur. » *Traduit par* E. Simonnot.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

317.

N^lle série. Tome LXVII. N° 11 Novembre.

REVUE
Pédagogique

Le Pacifisme de Kant.

I

La thèse pacifiste demande volontiers à Kant la formule de sa philosophie. Avec raison, semble-t-il, Kant a systématiquement assimilé le devoir des États à celui des individus, et défini le droit international comme un équilibre de libertés autonomes et intangibles. Et il a voulu déterminer les conditions d'une paix perpétuelle considérée à la fois comme obligatoire et comme possible. Obligatoire, puisqu'il n'y a pas d'autre rapport *moral* entre des sociétés d'hommes, la guerre étant le rapport *naturel*; possible, précisément parce que moral (sans quoi la loi morale paraîtrait illusoire), et parce que la nature même y tend par le jeu de ses forces dont l'opposition va à l'équilibre. Voici les textes essentiels qu'il importe de rappeler ici avant d'en citer d'autres.

« La raison pratique, dit Kant dans la *Doctrine du Droit*[1], nous adresse ce veto irrésistible : *il ne doit pas y avoir de guerre*,... car ce n'est pas de cette façon que chacun doit chercher son droit. La question n'est donc pas de savoir si la

1. Conclusion. Trad. Barni, p. 234. Cf. *Essai sur la paix perpétuelle*, trad. Barni, p. 302.

paix perpétuelle est une chose réelle ou non (Ding oder Unding), et si nous ne nous trompons pas dans notre jugement théorétique quand nous supposons le premier cas; mais nous devons agir comme si la chose, qui peut-être ne sera pas, était exécutable, et, en vue de ce but, établir la constitution (peut-être le républicanisme de tous les États ensemble et en particulier) qui nous semble la plus propre à y conduire et à mettre fin à ces guerres impies vers lesquelles jusqu'ici tous les États ont dirigé leurs institutions. Que si nous ne pouvons atteindre cette fin, et si elle n'est toujours qu'un vœu pieux, du moins ne nous trompons-nous certainement pas en nous faisant une maxime d'y tendre sans relâche, car cela est un devoir. Quant à supposer que la loi morale est trompeuse, ce serait faire naître en soi le détestable désir d'être dépourvu de toute raison, et de se voir, du côté des principes, confondu avec les autres classes d'animaux sous le commun empire du mécanisme de la nature. »

Ce sont les idées que développait déjà l'*Essai sur la paix perpétuelle*[1], qui comprend d'abord, on le sait, des articles préliminaires.

« Nul traité de paix ne peut être considéré comme tel si l'on s'y réserve secrètement quelque sujet de recommencer la guerre. » Toute paix est donc conclue comme perpétuelle, sans quoi elle ne serait qu'une suspension d'armes. Elle anéantit tous les sujets de guerre qui peuvent s'offrir, et qui peut-être même sont inconnus actuellement des parties contractantes.

« Aucun État indépendant ne peut être acquis par un autre par héritage, échange, achat, donation » (art. II). « Les armées permanentes doivent entièrement disparaître avec le temps » (art. III). Kant condamne aussi l'accumulation d'un trésor de guerre, et, de même, « on ne doit point contracter de dettes nationales en vue des intérêts extérieurs de l'État » (art. IV). « Aucun État ne doit s'immiscer de force dans la constitution et le gouvernement d'un autre État » (art. V). On s'en voudrait enfin de ne pas rappeler en ce moment le texte de l'article VI : « Nul État ne doit se permettre, dans une guerre avec un autre, des hostilités qui rendraient impossible, au retour de la paix, la

1. Voir traduction Barni, à la suite de la *Doctrine du Droit*, p. 289 et suiv.

confiance réciproque, comme, par exemple, l'emploi d'assassins, d'empoisonneurs, la violation d'une capitulation, l'excitation à la trahison dans l'État auquel il fait la guerre, etc. »

Les *articles définitifs* fixent les conditions d'un état de paix *établi* (c'est l'idée de Rousseau sur la société *instituée*), c'est-à-dire rationnellement fondé et garanti.

I. « La constitution civile de chaque État doit être républicaine. » Kant entend par là un gouvernement représentatif, distinguant le pouvoir exécutif du législatif, en opposition avec la démocratie où chacun veut être maître, et qui est une forme de despotisme. Il a toujours pensé, avec l'illusion du XVIIIe siècle, que les souverains pouvaient vouloir la guerre et la voulaient souvent, mais que les peuples ne la désiraient pas : des citoyens ne pouvaient y voir une partie de plaisir puisque « c'est sur eux que retombent les calamités, les risques, les frais, les ruines de ce jeu périlleux ».

II. « Il faut que le droit des gens soit fondé sur une fédération d'États libres. » Ici encore s'opposent l'état de nature où le seul voisinage des États est déjà une lésion réciproque, et l'état de constitution, analogue à la constitution civile, où les droits de chacun seraient assurés, et où chacun peut et doit exiger des autres qu'ils entrent avec lui. « Dans l'état de nature, dit un autre texte[1], tous les droits et les biens des peuples n'ont qu'une valeur provisoire : ils ne peuvent acquérir de valeur péremptoire et jouir d'un véritable état de paix qu'au moyen d'une union générale des États. »

III. « Le droit cosmopolite doit se borner aux conditions d'une *hospitalité* universelle » et ainsi s'élever progressivement « jusqu'au droit public des hommes en général, et par là jusqu'à la paix perpétuelle dont on peut se flatter, mais à cette seule condition, de se rapprocher continuellement. » Et Kant proteste contre ces entreprises commerciales, soutenues par la force armée, qui sont de véritables conquêtes, et qui répandent dans les pays découverts par les Européens « la famine, la rébellion, la perfidie et tout le déluge des maux qui peuvent affliger l'humanité ». Il accuse le crime « des États qui se piquent le plus de dévotion

1. *Doctrine du Droit*, trad. Barni, p. 227.

et qui, s'abreuvant d'iniquités, veulent passer pour des élus en fait d'orthodoxie ».

Enfin Kant trouve la *garantie de la paix perpétuelle* dans la nature elle-même, la grande artiste, qui « annonce manifestement qu'elle a pour fin de faire naître parmi les hommes contre leur volonté l'harmonie de la discorde. Car la finalité témoigne de la sagesse d'une cause suprême qui prédétermine le cours des choses en vue du but dernier et objectif du genre humain. » Elle contraint chaque peuple à se constituer en État pour résister à la pression de l'étranger; elle se sert des penchants intéressés pour organiser l'État intelligemment et forcer chacun de ses membres d'être sinon un homme moralement bon, du moins un bon citoyen. L'équilibre s'établit par l'antagonisme des dispositions hostiles, si bien que c'est de la bonne constitution de l'État qu'on doit attendre la bonne culture morale d'un peuple. La nature *veut* donc d'une manière irrésistible que la victoire reste au droit. De plus l'esprit de commerce s'empare tôt ou tard d'un peuple et il est incompatible avec la guerre. Le pouvoir de l'argent « travaille au noble ouvrage de la paix ». Si cette garantie ne suffit pas à en prédire l'avènement, pratiquement elle suffit pour faire un devoir d'y tendre puisqu'il n'est pas purement chimérique.

Afin d'aider les peuples à y tendre Kant réclame un rôle pour les philosophes. Il ne veut certes pas qu'on leur donne une place de droit dans les conseils des gouvernants; mais, fâché de s'être vu, une fois au moins, fermer la bouche par l'autorité, irrité aussi de la prééminence des Juristes et du rang inférieur de la Faculté de philosophie, il demande que l'État provoque les philosophes à parler *secrètement* de ces questions : il suffira pour cela qu'il leur en laisse la liberté. Ils l'aideront à réaliser ce rapprochement de la morale et de la politique dont Kant a développé l'idée, soit dans l'*appendice* à l'Essai sur la paix, soit dans le petit écrit sur les *rapports de la théorie et de la pratique*. Suivant lui, l'artifice d'une politique ténébreuse serait bientôt démasqué par la publicité que la philosophie donne à ses maximes, si elle osait permettre aux philosophes de publier leurs principes. Et sans doute seraient déconsidérés (illusion naïve de Kant) ces politiques empiristes qui en viennent toujours à opposer la force au droit, et qui ont pour maxime : prendre d'abord,

se justifier ensuite en niant, en rejetant la faute sur l'ennemi dont on a prévenu l'attaque! Kant condamne de même cette brutalité qui « regarde comme une peccadille très pardonnable l'absorption d'un petit État par un plus grand qui prétend agir en cela pour le plus grand bien du monde ». Que serait devenu en 1914 son loyalisme prussien[1]?

On sait comment il a concilié « la théorie et la pratique » dans une affaire personnelle qui lui a été vivement reprochée. Après avoir défendu (c'était pour lui l'essentiel) sa liberté d'écrire et de parler il a dû en 1794 « s'engager *comme sujet fidèle de Sa Majesté* à ne jamais traiter publiquement, ni dans ses écrits ni dans ses leçons, de la Religion, soit naturelle, soit révélée ». Mais il avoue (Préface du petit écrit sur le *Conflit des facultés*, 1798) avoir employé cette formule à dessein pour limiter l'engagement à la durée du règne de Frédéric-Guillaume II. (V. Delbos, *La philosophie pratique de Kant*, p. 675, note.) Pourtant, nous l'avons vu, il n'avait pas assez d'indignation pour les restrictions mentales par lesquelles les souverains faussent les traités de paix. Cette raideur impeccable qu'on se plaît à admirer savait donc à l'occasion se plier aux exigences pratiques et, ce qui est plus grave pour le système, dissimuler ses intentions. En tous cas il apparaît que même dans l'intérieur d'un État constitué la paix n'est pas toujours conclue comme perpétuelle, même par les philosophes.

---

1. Sur ce loyalisme, voir dans le petit écrit : *Qu'est-ce que les lumières?* (trad. Barni, p. 287) l'apologie du souverain fort et éclairé (Frédéric II) qui a sous la main pour garant de la paix publique une armée nombreuse et parfaitement disciplinée, et qui seul peut dire, ce que n'oserait pas dire une république : *Raisonnez tant que vous voudrez et sur tout ce que vous voudrez, seulement obéissez.*

Voir aussi dans l'*Essai sur la paix perpétuelle* la note de la p. 299 : « On a plus d'une fois blâmé, mais sans raison, ce me semble, comme des flatteries grossières et enivrantes, les dénominations sublimes dont on décore souvent les souverains (celle d'envoyé de Dieu, d'exécuteur et de représentant de la volonté de Dieu sur la terre). Loin d'enorgueillir un souverain elles doivent au contraire lui inspirer intérieurement de l'humilité, s'il a de l'intelligence (comme il faut le supposer), et s'il songe qu'il s'est chargé d'une fonction supérieure aux forces d'un homme, savoir de protéger ce que Dieu a de plus sacré sur la terre, *les droits des hommes*, et il doit toujours craindre de porter quelque atteinte à cette prunelle de Dieu. »

II

Mais que dit le système lui-même de la possibilité de la paix entre les États? Sur le principe de l'obligation et sur les moyens ou garanties que propose Kant, j'ai cité tous les textes essentiels. Mais il y en a d'autres, moins connus, et qui en ajournent la certitude, l'espoir, ou même la possibilité à une échéance indéfinie, peut-être chimérique. On n'en tient guère compte; et pourtant c'est là qu'est le problème, tout le problème, pour nous tous, surtout pour ceux qui ont à en parler à la jeunesse et à trouver pour elle la conciliation entre l'amour de la paix et l'amour de la patrie. Voici ce que dit là-dessus le « pacifisme » de Kant.

D'abord il reconnaît « le droit originaire des États libres, vivant entre eux dans l'état de nature, à se faire la guerre (pour arriver peut-être à fonder un état approchant de l'état juridique [1]) ». Parmi les causes de guerre légitime il faut compter « la *menace*, les *préparatifs* par lesquels un État prend les devants, et même le simple accroissement d'une puissance qui se rend *redoutable* par l'agrandissement de son territoire. Cet accroissement est, par le *fait* même et antérieurement à tout autre *acte* de l'État qui augmente ainsi sa puissance, une lésion faite aux États moins puissants : et dans l'état de nature l'attaque est tout à fait juste [2] ». On voit jusqu'où s'étend pour Kant le droit de légitime défense, et que bien peu de guerres ne trouveraient pas dans ces *menaces* leur justification. Sans doute Kant condamne les guerres de conquête ou d'extermination qui vont à l'anéantissement moral d'un État; encore refuse-t-il de dire « que ce moyen, qu'un État serait forcé d'employer pour arriver à la paix, soit contraire à son droit ». Et il ajoute que « tous les moyens de défense sont permis à un État à qui l'on fait la guerre », sauf pourtant ceux dont l'emploi rendrait ses sujets indignes du rang de citoyens et lui-même indigne de compter pour une personne (espionnage, assassinat, fausses nouvelles, et toutes les perfidies, les brutalités et les rapines commises contre les particuliers).

Et que de réserves viennent atténuer pour la pratique la

1. *Doctrine du Droit*, Droit des gens. Trad. Barni, p. 218.
2. *Ibid.*, 221.

rigueur des articles de la paix perpétuelle ! Que de difficultés, et que de tolérances, pour le passage de l'état de nature à l'état juridique ! Kant n'exclut des échanges, achats et donations que les États indépendants, non pas les provinces. Les armées permanentes doivent disparaître *avec le temps*. L'obligation n'a donc rien de précis ni d'urgent, et Kant condamne seulement ici les armées mercenaires, admettant fort bien, cela va sans dire, les milices nationales, la nation armée. Aucun État ne doit s'immiscer de force dans la constitution d'un autre État : c'est le principe de l'autonomie. Mais voici ce qui est dit d'autre part dans la *Doctrine du Droit*[1] : « Le droit d'un État contre un ennemi *injuste* n'a pas de limites.... Mais qu'est-ce qu'un *ennemi injuste* d'après les idées d'un droit des gens où chaque État est juge en sa propre cause, comme il arrive en général dans l'état de nature ? C'est celui dont la volonté publiquement manifestée... trahit une maxime qui, érigée en règle universelle, rendrait tout état de paix impossible parmi les peuples et perpétuerait l'état de nature. Telle est la violation des traités publics ; on peut supposer qu'elle touche tous les peuples, car leur liberté se trouve par là menacée, et ils sont ainsi poussés à se coaliser contre un pareil désordre pour en empêcher le retour. Mais leur droit ne va pas jusqu'à se partager entre eux le pays et à faire en quelque sorte disparaître un État de la terre... ; tout ce qu'ils peuvent faire, c'est de lui imposer une nouvelle constitution qui, par sa nature, réprime le penchant de ce peuple pour la guerre. »

Un mot encore à propos des articles préliminaires. Kant distingue ceux qui sont stricts et veulent être observés sur le champ (pas de restriction mentale, pas d'immixtion dans la constitution des États, pas de guerre fourbe) et ceux qui sont subjectivement larges (pas d'armée permanente, pas d'acquisition d'un État par échange, donation, etc., pas de dette nationale), dont l'exécution dépend des circonstances et peut être ajournée.

Mêmes tempéraments, et difficultés, pour l'application des textes définitifs, et mieux encore. Si la constitution républicaine de chaque État est une condition de paix, c'est que des citoyens

1. Trad. Barni, p. 226. Je cite toute la page, tant l'intérêt en est actuel. A quoi ne sommes-nous pas autorisés vis-à-vis de l'Allemagne !

ne sauraient comme un souverain décréter la guerre à la légère. Mais Kant dit seulement qu'il « est naturel qu'ils hésitent beaucoup »; et cette hésitation ne vient en somme que de motifs sensibles, égoïstes et inférieurs; il n'est pas question des motifs nobles qui pourraient les porter au secours du droit.

L'essentiel est toujours de passer de l'état de nature à la Société établie. Mais comment y réussir? « Chaque Etat peut et doit pour garantir sa sûreté exiger des autres qu'ils entrent avec lui dans une telle société ». C'est bien vite dit, et trop vite. Car la formule : « Si je dois il faut que je puisse », n'est ici qu'illusoire. Le système ne tient plus, et il n'est pas raisonnable de dire que « la raison fait de l'état de paix un devoir immédiat ». En tout cas, s'il faut imposer le régime du contrat, c'est donc par la guerre qu'on sortira de cet état de nature, par la guerre « qui ne décide pas le moins du monde la question de droit ». Et nous sommes loin du but; ce n'est qu'une « perspective ». En effet, « chaque Etat fait consister sa majesté à ne se soumettre à aucune contrainte légale extérieure », et il n'y a pas de différence de principe entre les sauvages de l'Amérique et ceux de l'Europe, qui savent seulement mieux tirer parti des vaincus. « La méchanceté de la nature humaine se montre à nu dans les libres relations des peuples entre eux.... ; il y a lieu de s'étonner que le mot *droit* n'ait pas encore été tout à fait banni de la politique de la guerre comme une expression pédantesque, et qu'il ne se soit pas trouvé d'Etat assez hardi pour professer ouvertement cette doctrine[1]. » Kant méconnait ici Frédéric II, qu'il admire du reste, et ce n'est point seulement, comme il le dit, un prince gaulois, mais un prince allemand qui définit le droit « l'avantage que la nature a donné au plus fort de se faire obéir par le plus faible ». En tous cas, c'est bien l'école allemande qui a enseigné de nos jours que le droit est un fait de force; et la hardiesse à bannir le droit de la guerre n'a pas manqué à Bethmann-Hollweg : « Nécessité ne connaît pas de loi. »

Mais revenons aux possibilités de la paix perpétuelle. Elle ne sera possible, d'après l'article II, que le jour où tous les Etats auront fait une alliance fédérative. Et si « un peuple puissant

1. *Essai sur la paix...*, p. 300-301.

et éclairé se constituant en république devient un centre pour cette alliance », Kant conçoit seulement que d'autres pourraient s'y joindre, et que de nouvelles adjonctions l'étendraient. Il ne s'agit pas d'espérance ferme ni prochaine; et tant que ce libre fédéralisme n'existera pas, le terme de droit des gens sera « absolument vide de sens ». Ainsi, pratiquement, il ne peut y avoir d'autre devoir que de préparer les voies à cette lointaine fédération sans qu'on sache si elle n'est pas une chimère, et, sans doute, en se tenant prêt à la guerre. Comme, en fait, les Etats ne veulent pas du tout s'y prêter, nous voilà réduits au « supplément négatif d'une alliance permanente » dont « nous serons toujours condamnés à craindre la rupture [1] ». Ne faut-il pas dire, sans renier le vœu de la paix, que la paix par le droit, d'après ces textes mêmes, ne sera pour longtemps, sinon pour toujours, qu'un vœu, un rêve de visionnaire ? « Il suffit, dit ailleurs Kant, qu'un seul peuple reste à l'état de nature, tout en ayant avec les autres des rapports d'influence physique, pour que reparaisse nécessairement l'état de guerre [2]. » La garantie contre la menace de guerre n'est donc possible que dans un état légal établi *contre la nature*.

Aussi l'article III limite-t-il prudemment le droit cosmopolitique aux « conditions d'une hospitalité universelle ». Encore cette obligation d'hospitalité se borne-t-elle à ne pas traiter en ennemi l'étranger pacifique. On peut ne pas le recevoir si on ne compromet pas par là son existence. Voilà posée la question des « indésirables ». Pourra-t-on toujours soutenir qu'en les refusant on ne compromet pas leur existence? La guerre ne jaillira-t-elle pas un jour de ce refus même? Kant paraît bien ignorer le problème de la population. Et pourtant il affirme lui-même que la forme sphérique de la terre empêche les hommes de se disperser à l'infini et les force, à la fin, à se souffrir les uns à côté des autres. Que devient ce pacifisme en face de populations qui débordent de leur pays et qui ont faim, et qu'on ne veut pas recevoir?

Et on est toujours ramené aux rapports de la nature avec le droit. Il a bien semblé que c'était contre elle qu'il fallait *établir*

1. P. 304.
2. P. 296.

le régime de la paix, puisque l'état de nature est un état de guerre sinon toujours déclarée, du moins toujours menaçante. Mais Kant n'a jamais manqué de respect à l'argument des causes finales; et l'optimisme du XVIIIe siècle voulait que le règne du droit fût possible, et même assuré un jour, sur la terre. Kant reste, au prix d'une contradiction (nous sommes au cœur de la difficulté), naturaliste avec son siècle, avec Rousseau; car, en refusant d'attribuer la moralité à la nature, il lui attribue au moins une imitation de moralité, suggestive pour les bonnes volontés. Et il finit, dans l'expression de sa croyance à la finalité, par substituer décidément « nature » à « Providence » qui désigne « un être que nous ne pouvons connaître[1] ». Dieu reste théoriquement nécessaire, mais on voudrait pouvoir s'en passer.

Et voyez que la guerre elle-même a eu et garde un rôle utile, nécessaire, bienfaisant. C'est le texte même qui le dit. C'est « au moyen de la guerre que la nature a dispersé les hommes dans toutes les régions de la terre, même les plus inhospitalières, afin de les peupler, et qu'elle les contraint à contracter des relations plus ou moins légales... La guerre elle-même n'a besoin d'aucun motif particulier; elle semble avoir sa racine dans la nature humaine, et même elle passe pour une chose noble à laquelle l'homme est porté par l'amour de la gloire, indépendamment de tout mobile intéressé..., en sorte qu'on attache à la guerre elle-même une sorte de dignité et qu'il se trouve jusqu'à des philosophes pour en faire l'éloge[2] ». Si elle est « mauvaise parce qu'elle fait plus de méchants qu'elle n'en enlève », il est juste que le courage militaire soit en honneur pendant la guerre. C'est par la guerre encore que la nature impose l'organisation des États comme moyen de défense; c'est par une contrainte d'organisation qu'elle tend à imposer la victoire du droit, même « à un peuple de démons », pourvu, il est vrai, qu'ils soient intelligents. « Elle se sert justement de ces penchants intéressés pour venir en aide à la volonté générale qui se fonde sur la raison, et qui, si respectée qu'elle soit, se trouve impuissante

1. Voir p. 310.
2. Comment ne pas penser à ce que dira Joseph de Maistre?

dans la pratique[1] ». Ce texte n'est-il pas décisif? Et, si « déplaisants » que soient ces moyens, on ne peut pas dire qu'ils soient toujours un mal puisqu'ils obtiennent un si grand bien. Enfin la séparation des États qui est, en l'absence d'union fédérative, un état de guerre vaut mieux, *aux yeux de la raison*, que leur fusion en une monarchie universelle. Kant ne démontre pas du tout que l'opposition des forces naturelles en doive assurer l'équilibre dans l'humanité. L'avenir, si le passé n'y suffisait pas, devait se charger de faire voir, par l'exemple même de l'Allemagne, que l'esprit de commerce n'est pas incompatible avec la guerre, et que la guerre peut être un moyen d'assurer à une nation la prospérité de son industrie et de son commerce. En tous cas on ne saurait tirer de la thèse kantienne l'idée que la guerre et les armements qu'impose la menace de guerre soient le plus grand des maux.

Mieux encore, en dépit des contradictions de certains textes qui trahissent le conflit entre le moralisme et le naturalisme, tout ce que Kant demande à la « garantie » de la nature, là comme pour la moralité individuelle, ce n'est pas l'assurance qui pourrait *prédire* la paix perpétuelle; c'est la suggestion d'une possibilité qui suffit à démontrer que le devoir n'est pas chimérique. Mais en fait toute la thèse pacifiste repose sur cette garantie, même ainsi limitée. Elle s'écroulerait si on se trompait ici sur la nature, si l'assimilation était fausse entre les individus et les États, si en fait les oppositions de forces et d'intérêts finissaient, malgré toutes les conventions, par déchaîner les ambitions agressives des États forts et surpeuplés. Que valent toutes ces belles déductions et ces certitudes de progrès moral en face des catastrophes où le Droit a manqué de sombrer? N'ont-elles pas fait faillite?

En réalité Kant n'avait point de telles certitudes. En voici la preuve dans des textes auxquels vraiment on ne fait pas assez attention.

Sans doute le devoir reste avec toute sa netteté, et on ne saurait supposer que la loi morale est trompeuse; mais Kant admet que nous soyons impuissants à atteindre cette fin et qu'elle

1. Voir p. 312-314.

puisse n'être toujours qu'un vœu pieux. Plus précisément : « comme à cause de la trop grande étendue d'une union générale des peuples qui couvrirait de vastes contrées, le gouvernement de cette sorte d'Etat et par conséquent aussi la protection de chacun de ses membres doivent être en définitive impossibles, une multitude de corporations de ce genre ramène toujours l'état de guerre. La *paix perpétuelle* (ce dernier but de tout le droit des gens) est donc sans doute une idée impraticable[1]. »

Après avoir montré comment le jeu des intérêts doit conduire les peuples, même malgré eux, à un régime moral, Kant ajoute : « Cependant ce n'est là qu'une opinion et une pure hypothèse », si bien que « dans la conscience de notre impuissance il est seulement permis d'attendre de la Providence les circonstances nécessaires pour cela. C'est aussi un devoir de les attendre d'elles et de croire au progrès qui peut être interrompu, jamais arrêté ». Mais c'est une simple croyance, et il est possible aussi que grâce à la liberté de l'homme « les vices et les crimes s'amoncellent dans la réalité[2] ».

Et combien cette croyance même est fragile, sinon illusoire! « Il suffit de considérer... l'état international, où les nations civilisées vivent les unes par rapport aux autres dans les termes du grossier état de nature (sur le pied de guerre perpétuelle) dont elles ont même pris la ferme résolution de ne jamais se départir, pour voir que les principes fondamentaux des grandes sociétés appelées États sont en contradiction directe avec les prétentions publiques, que cependant ils sont indispensables et qu'aucun philosophe n'a pu encore mettre ces principes d'accord avec la morale ni même (qui pis est) en proposer de meilleures qui se puissent concilier avec la nature humaine; de sorte que le *chiliasme philosophique*, qui est un état de paix perpétuelle fondé sur l'union des peuples en une république mondiale, mérite, tout autant que le *chiliasme théologique*, qui s'attend à l'achèvement pour le genre humain tout entier de l'amélioration morale, d'être tourné en ridicule en qualité d'extravagance[3]. » Que pourraient dire de plus les adversaires du pacifisme?

1. *Doctrine du Droit*, trad. Barni, p. 227-228. — Cf. 319-321.
2. Voir *Rapports de la théorie et de la pratique*, p. 375-379.
3. *La Religion dans les limites de la Raison*, trad. Tremesaygues, p. 37.

III

Deux mots suffiront pour conclure. A quoi se réduit le pacifisme de Kant? Sur le principe, il n'y a pas de difficulté. Il faut vouloir la paix et tendre au règne du droit. Vérité banale, et que Kant revêt des formules de son système, sans rien nous apprendre. De plus, il faut que la moralité soit possible. Le système de son moralisme voudrait que l'intention, la bonne volonté pût suffire, pour les États comme pour les individus, abstraction faite du résultat objectif, qui peut manquer. Si Kant ne s'en tient pas là, c'est sans doute que l'assimilation des États aux individus n'est pas simple; c'est aussi que sa politique subit, beaucoup plus que sa morale, l'influence de l'optimisme naturaliste du XVIIIe siècle et de sa foi au progrès. Ici commencent les difficultés du système.

Mais ce qui, en tout cas, est évident, c'est que son pacifisme est très loin des illusions et naïvetés de notre pacifisme contemporain qui annonçait la fin des guerres. Kant, en définissant selon sa philosophie les conditions de la paix perpétuelle, finit par en rejeter la réalisation dans la chimère ou dans l'au-delà. Il n'est donc pas juste de ne voir en lui que l'idéaliste; c'était aussi en politique un réaliste, un Prussien très loyaliste. Et on aurait tort de ne lui emprunter qu'une partie de sa théorie, en laissant dans l'ombre les textes que nous avons relevés. On y trouve la condamnation de la fourberie et des atrocités allemandes; on n'y trouve pas l'annonce de l'ère de la paix, ni la condamnation de la préparation à la guerre. Kant n'a point la naïveté de penser qu'il suffira de « déclarer la paix au monde ». La paix ne sera pas assurée tant qu'il restera quelque chose de l'état de nature : autant dire qu'elle ne le sera jamais sur terre. Et jusque-là Kant admet des guerres nécessaires et justes, non seulement défensives mais préventives et répondant à de simples menaces. Je ne sais jusqu'où serait allé en 1914 son loyalisme allemand. Il n'aurait certainement pas protesté contre ce mot : « Tenons notre poudre sèche », ni proposé le désarmement.

Restent les difficultés du système lui-même. Elles sont incontestables. Je me borne à les définir. Kant ne réussit pas à con-

cilier sur ce problème, qui n'est autre que le problème du mal, son moralisme d'origine chrétienne avec l'esprit du XVIIIe siècle et sa confiance en la nature.

Si la paix perpétuelle est voulue et garantie par la nature, à plus ou moins lointaine échéance, l'optimisme triomphe, mais le moralisme kantien fait faillite qui a opposé la liberté à la nature et défini l'état de nature comme un état de guerre. Dira-t-on que la nature réalise seulement une imitation extérieure de l'ordre moral qui en garantit seulement la possibilité, la moralité restant l'œuvre de la liberté seule? Fort bien : mais le système échoue à frayer un passage de l'une à l'autre. Comment l'homme ainsi divisé passera-t-il de l'intérêt à la moralité? Ou comment pourra-t-il hâter, ou ralentir la marche de la nature?

Mais surtout, si la paix perpétuelle est « impraticable », « chimérique » ou seulement très incertaine, qu'y a-t-il de nouveau dans ce pacifisme? D'autres avaient dit, Bossuet par exemple, que la guerre est un mal, un mal horrible de l'humanité, qu'il faut vouloir la paix mais qu'il faut aussi dans certains cas résister au mal par la guerre, et qu'elle est toujours possible. Kant ne dit pas autre chose. Il a seulement, selon la raideur de son formalisme qui redoute ou exclut le sentiment, voulu réduire le régime de la paix à des rapports de droit strict et de légalité. A tort sans doute, car la paix profonde et durable veut encore autre chose, qui est l'amour. Mais il reste que le droit ne se suffit pas pratiquement à lui-même, ni aux garanties de la paix. Le droit est un principe, non un moyen. Il ne règne que s'il a la force à son service. Pascal l'avait dit déjà : « Il faut faire que ce qui est juste soit fort. »

CHARLES CHABOT.

Instruction et Éducation.

[Il peut être intéressant pour le lecteur de connaître l'initiative heureuse à laquelle nous devons l'étude que nous lui présentons.

Chaque année, depuis qu'il est inspecteur primaire à Saint-Gaudens, M. Bertrand réunit tous ses instituteurs, dans une des jolies communes de sa circonscription pour une conférence intercantonale, présidée par le Recteur ou par l'Inspecteur d'Académie, et dans laquelle prennent généralement la parole trois membres de l'enseignement, supérieur, secondaire et primaire.

La *Revue pédagogique* a signalé dans son numéro du 15 avril 1912, tome soixantième, page 363, la première de ces conférences faite en 1911 à Saint-Bertrand de Comminges, sur l'histoire locale; en 1912, à Luchon, on s'occupa de géographie locale; en 1913, à Salies, de l'enseignement des sciences naturelles à l'école primaire.

La réunion de 1914 se tint à Saint-Béat. Après M. Thouverez, dont voici la conférence, M. le Docteur Huguet, ancien professeur à l'Institut d'anthropologie, entretint son auditoire des rapports de l'anthropologie et de la pédagogie. N. D. L. R.].

I

L'instruction et l'éducation sont deux sœurs jumelles qui, dans une vie bien réglée, se prêtent un mutuel appui, mais qui peuvent aussi se séparer l'une de l'autre, apparaître indifférentes entre elles ou même hostiles. Dans un langage plus précis, l'instruction et l'éducation sont deux termes corrélatifs qui sont liés l'un à l'autre par leurs ressemblances, opposés par leurs différences.

*
* *

L'instruction et l'éducation s'opposent l'une à l'autre, vues sous un certain angle, comme l'égoïsme s'oppose à l'altruisme, l'amour de soi à l'amour d'autrui. Instruire signifie construire,

fortifier, armer. L'instruction est une sorte d'armement que le maître donne à l'élève pour le rendre plus fort et plus capable de vaincre dans la lutte pour la vie. Supposons un peuple de sauvages. Le père apprend à son fils à manier l'arc et la flèche; le fils le plus instruit du maniement de ces armes sera le plus capable de se procurer sa nourriture, de tuer ses ennemis, de vaincre. De même dans l'état social, l'avocat instruit est plus capable que l'avocat ignorant de plaider ses causes et gagner ses procès; et, d'une manière plus générale, l'homme le plus instruit est le plus capable de remplir, par conséquent d'obtenir des emplois avantageux; à lui sera la richesse, à lui le pouvoir!

C'est pourquoi l'instruction ne doit pas être louée, comme elle l'est quelquefois, sans les restrictions nécessaires. Dans une société démocratique comme est la nôtre, chaque homme peut aspirer à toutes les fonctions et cela est justice; le mérite seul classe et déclasse les hommes, et chaque individu apporte avec lui la perspective d'élargir par lui-même sa destinée. Mais si les hommes n'avaient pas d'autre but que de lutter les uns contre les autres à coups de science comme à coups de fusil pour se chasser les uns les autres des emplois lucratifs et des places plus avantageuses, comme les tribus pillardes s'exterminent sur les terrains de guerre et de chasse, la société tout entière nous présenterait le spectacle d'une lutte fratricide à tous ses degrés; toutes les intelligences n'auraient pas d'autre but que de se nuire les unes aux autres; les individus, dans leur soif de triomphe et de jouissance, perdraient de vue l'utilité générale, le droit, le devoir; et c'est pourquoi j'aime à citer cette formule énergique de Bossuet : « Malheur à la connaissance stérile qui ne se tourne pas en amour! »

La concurrence sans doute est nécessaire pour stimuler les courages, pour tendre tous les hommes vers les efforts douloureux, pour vaincre les résistances que la paresse oppose; mais cette concurrence, quand elle dépasse les limites de l'émulation dans le bien, doit être sévèrement contenue et condamnée. Rappelez-vous Rousseau! Il n'y a pas de reproche plus grave que l'instruction encoure que celui d'apparaître aux hommes de mentalité inférieure comme un simple moyen d'acquérir le pouvoir ou la richesse; et c'est pourquoi sont condamnables les

nombreux parents qui attendent avec anxiété le classement de leur fils, premier ou second, ou la liste des prix, parce qu'ils y voient surtout et parce qu'ils donnent ainsi à leurs enfants l'habitude d'y voir comme une première forme de triomphe sur leurs jeunes concurrents et un gage de victoire future; l'instruction essentiellement conçue comme un moyen d'arriver, de se faire sa place au soleil et d'écraser les autres, a justement mérité tous les anathèmes de Rousseau.

L'éducation, au contraire, est l'élément de moralisation et d'altruisme. Un enfant bien élevé est obéissant, respectueux de ses supérieurs, poli avec les vieillards, prévenant avec tous, d'un commerce aimable; un homme bien élevé est un homme respectueux des lois morales, dévoué envers ses semblables, capable de maîtriser ses sens et de dompter ses intérêts quand le devoir l'exige. L'éducation bien comprise a pour but d'élever l'homme le plus haut possible dans la hiérarchie des perfections humaines. L'humanité, c'est-à-dire la générosité, la bonté, est pour l'homme la plus haute perfection; l'éducation développe en nous les sentiments altruistes de solidarité, d'amour, de bonté. L'instruction est une force individualiste, l'éducation est une puissance sociale; en ce sens, instruction signifie individualisme et égoïsme, éducation signifie socialité, libéralité, charité.

*
* *

Cependant, prenons les choses par un autre biais et les rôles se renversent. L'éducation devient l'ensemble des recettes qui sont nécessaires pour être admis et, par conséquent, pour réussir dans un certain monde, une parure superficielle qui a pour but principal la réussite dans la vie, dans le milieu où l'on vit; l'instruction devient au contraire la connaissance profonde des rapports qui existent entre les choses et, par conséquent, entre les hommes. L'homme véritablement instruit est celui qui connaît les choses, non pas d'une vue superficielle et fragmentaire mais dans leur détail et dans leur raison, et qui, par conséquent, sait par principe comment les hommes doivent se conduire vis-à-vis les uns des autres, quel but ils doivent poursuivre et comment tous les éléments de science doivent collaborer dans leur âme

à la poursuite d'un même idéal; et, comme la science est universelle, ainsi les règles de conduite fondées sur l'instruction sont vraies pour tous les hommes sans acception de personnes ou d'intérêts privés ou de circonstances fortuites. Le savoir parfaitement lucide est adéquat à l'action parfaitement fondée et l'instruction solide est la maîtresse solide de la vie.

Qu'est-ce, au contraire, au sens vulgaire de ce terme, qu'un homme aujourd'hui bien élevé? C'est celui qui sait se conduire dans le monde, se présenter dans un salon ou une société quelconque sans affectation et sans gêne, se rendre agréable aux gens qui l'entourent, se rendre même indispensable et, par là, se créer des relations, se faire valoir.

Nous arrivons à cette idée qu'on est un peu surpris de trouver plus ou moins enveloppée chez Kant : à côté du précepteur qui donne la science, c'est-à-dire l'instruction abstraite, le gouverneur nous apprendra la vie, c'est-à-dire le maintien au milieu des hommes, l'art de ne pas parler hors de saison. L'art de se faire valoir est plus important peut-être que l'art de valoir; la science est beaucoup, le savoir-faire est plus. L'instruction est la connaissance profonde, universelle, abstraite, des relations qui sont profondément vraies entre les choses; l'éducation est la formation concrète de l'individu pour la vie à laquelle il est destiné, pour le groupe social dont il fera partie. Ici donc l'éducation est l'instrument de réussite personnelle, l'outil d'arrivisme, si j'ose employer ce terme. L'instruction est l'étude désintéressée de ce qui est et de ce qui doit être, sans retour personnel sur soi-même; les rôles sont renversés.

*
* *

De ces formules contraires et qui se heurtent quand on les manie isolées, nous devons conclure que toutes notions fragmentaires sont insuffisantes et qu'elles prennent tout leur sens et toute leur valeur suivant les fins qu'on poursuit et la direction qu'on leur donne. Nous pouvons comprendre maintenant — et cet exemple même éclaircira notre étude, — ce que veut dire Herbart dans le double reproche qu'il adresse à Locke et à Rousseau.

Locke, disait-il, a écrit son livre pour les salons, à l'usage des gentilshommes anglais, fils de banquiers, riches de loisirs et d'argent, qui promènent à travers l'Europe, à la façon de Montaigne, leur curiosité de l'étude et des voyages et qui n'ont pas d'autre but que de tenir leur place, de jouer leur rôle dans la haute société anglaise dont ils sont les membres. Locke a écrit pour les salons, s'écrie Herbart avec une sévérité qui touche à l'injustice; cela signifie que l'élève de Locke, sans culture philosophique et morale véritablement profonde, est préparé à vivre dans un milieu restreint, artificiel, où les conventions d'un monde particulier l'emportent sans contrepoids sur les conditions générales de l'humanité et de la vie. Locke a en vue l'homme social, ce qui est légitime, et, plus que cela, l'homme de telle société artificielle et restreinte, l'homme d'une époque; son éducation n'éclaire pas d'une lumière suffisante toutes les avenues de la vie.

Que fait Rousseau, au contraire? Il écrit pour l'homme des forêts, pour l'homme de nature qui, sous prétexte d'échapper aux conventions d'une société particulière et fermée, rejette trop souvent la vie sociale tout entière, ses conditions réelles d'existence et ses devoirs. Un cercle aristocratique de Londres au XVIIe siècle, n'est qu'un aspect fragmentaire de l'histoire et de la vie; mais l'homme, suivant Rousseau et Daniel de Foë, le Robinson isolé du XVIIIe siècle, qui se complaît loin des hommes, dans un splendide isolement, est à peine un homme; il exprime tout au plus, d'une façon symbolique et conventionnelle, l'humanité naissante en quête de civilisation et de progrès.

Herbart a donc raison de dire que ses deux précurseurs n'ont vu, l'un et l'autre, qu'une part du problème, que le problème éducatif ne se laisse pas restreindre aux réalités d'une époque, pas plus qu'aux utopies d'une autre. L'humanité *devient* tous les jours; elle devient, c'est-à-dire elle se transforme sans cesse. Il dépend des hommes que ces transformations s'accomplissent dans le sens du mieux. Chaque époque de l'histoire est une étape effectivement réalisée dans ce progrès sans terme et, à chaque époque, l'homme doit être élevé conformément à l'ambiance dans laquelle il doit vivre. L'éducation est réalité dans la mesure où elle prépare les ouvriers pour la tâche qui sera la

leur, dans le siècle où ils vivent, dans la société dont ils font partie. Mais cet état social est un passage et la réalité du fait actuel ne doit pas nous cacher la réalité plus profonde du devenir humain; nul ne peut dire à la pensée : tu n'iras pas plus haut, à l'âme humaine : tu n'auras pas un idéal plus pur, et c'est pourquoi, suivant Herbart encore, un intérêt actuel, si haut soit-il placé, n'épuise pas le cercle des intérêts possibles; et c'est pourquoi l'éducation, au sens le plus large, exprime avant tout ceci : le devoir pour l'humanité de se dépasser sans cesse elle-même.

C'est pourquoi aussi l'éducation est nécessaire et légitime. L'humanité ressemble à un homme qui progresse toujours. Si toute une génération de maçons et d'architectes s'abstenait d'enseigner à toute une génération d'enfants l'art de construire, si toute une génération de penseurs cessait d'enseigner comment on pense, l'humanité perdrait tout d'un coup le bénéfice des efforts accumulés pendant des siècles et nos petits-enfants se réfugieraient avec peine sous des huttes de feuillages et balbutieraient les formules puériles et incohérentes des cerveaux naissants. L'instruction a pour but de transmettre à chaque génération nouvelle et à tous les hommes, suivant leurs moyens et leurs fins, les connaissances des générations précédentes; et l'éducation a pour but de convier tous les esprits et toutes les âmes à tous les progrès dont la formule ne peut pas être donnée aujourd'hui parce qu'elle est la formule de l'avenir. En ce sens, l'instruction est l'inventaire du passé, l'éducation est la réserve de l'avenir. L'instruction ferme derrière nous les voies de l'ignorance, l'éducation tient ouvertes, par devant nous, les voies de la science et de la vertu.

Mais tout ceci est banal et un peu lointain. Alexandre Bain rabattrait nos ambitieuses définitions en disant : « Je vous rappelle à votre tâche et à votre sujet ». Sans doute l'éducation, au sens le plus large, est faite de toutes les leçons d'expérience que nos pères et nos maîtres nous présentent dans la famille et dans l'école, de toutes les sommes d'expérience que le commerce des hommes, à la sortie de l'école, dans les casernes, dans les ateliers, dans les églises, dans les rues et les places, dans les réunions publiques et privées, nous présentent tous les jours; de toute la somme d'expérience vécue par nous-même, de la jeunesse

à l'âge mûr et à la vieillesse, amour et ambition, succès et infortune, heure de détresse et heure de triomphe. L'instruction ne se donne pas tout entière dans les murs de l'école; l'éducation n'est pas achevée en treize années de l'enfance, mais ceci est votre tâche précise, à vous les maîtres des écoles, de remplir votre rôle et, dans l'intérieur de ces murs, dans le laps de ces années scolaires, avec les ressources dont vous disposez, malgré les obstacles, malgré les difficultés, malgré les insuffisances surtout que les réalités de la vie apportent à votre enseignement professionnel, — de donner aux enfants, avec les éléments des sciences, les semences vigoureuses de la vérité et de la vertu.

Voyons donc ensemble, dans cet horizon restreint et dans ce but défini, quels doivent être à l'école, pour l'école, nos moyens d'instruction et d'éducation.

II

Le véritable mathématicien, dit Descartes, n'est pas l'homme qui est capable de lire un ouvrage de géométrie, de le comprendre, de le reproduire par la mémoire; ce lecteur n'est qu'un historien qui s'informe de ce que d'autres hommes ont fait avant lui et qui l'imprime dans ses souvenirs. Le véritable géomètre est celui qui se fait à lui-même sa géométrie sans le secours des autres. J'ai pris l'habitude, explique-t-il, lorsque je vois dans une librairie le titre d'un livre, de composer moi-même ce livre; lorsque mon travail est fini, j'achète l'ouvrage et je compare l'œuvre de l'auteur à celle que j'ai faite; et c'est ainsi, qu'ayant pris l'habitude de découvrir à nouveau les découvertes des anciens, j'ai pu ensuite les pousser plus loin qu'eux, sans eux.

Ce passage de Descartes ne doit pas être pris à la lettre. Descartes fait trop petite la part d'assistance qu'il a reçue de ses maîtres, mais l'idée qu'il faut retenir est ceci : savoir n'est pas recevoir du dehors une science toute faite comme un aliment tout préparé; c'est penser cette science, c'est imiter, si faible soyons-nous dans nos essais personnels, les grandes envolées des savants. L'écolier du village, qui sait additionner, n'écrit pas un total parce que d'autres l'ont écrit avant lui; il compte comme

ils ont compté, il pense comme ils ont pensé et il marche comme ils ont marché. L'enseignement n'est pas le décalque d'une connaissance toute faite, il est l'invitation à penser par soi-même à l'imitation sans doute des plus savants, mais d'une façon tout de même personnelle et active, ce qui est objet de pensée.

Ainsi, l'enseignement suppose le maître qui sait d'abord et qui donne l'exemple, l'élève qui saura ensuite et qui suivra cet exemple. Et pour me faire comprendre, je reprendrai d'abord un exemple qui m'est familier. En apparence, l'enfant qui apprend sa leçon est emprisonné et inerte dans le cadre de sa leçon. Si La Fontaine a dit :

La cigale ayant chanté
Tout l'été,

l'enfant dira ces deux vers sans y rien changer; sa part d'initiative est réduite au minimum d'action qu'il faut faire pour percevoir des sons, les comprendre, les répéter et cette possibilité même de compréhension, de rappel, de reproduction, suppose déjà une activité dont l'homme seul est capable....

... J'assiste à une leçon de danse. Le maître a exécuté devant moi quelques évolutions rapides et complexes et tout à coup s'arrête et me dit : « Imitez-moi ! » Pardon, lui répondrai-je, je n'ai pas eu le temps de percevoir vos actes, le détail de vos actes; décomposez vos pas, arrêtez-vous à chaque détail, laissez-moi voir ce que vous faites, faites-le moi voir; lorsque j'aurai une idée nette et précise, une sensation exacte de chacun des points successifs dont se compose cette courbe mobile admirablement déroulée sous mes yeux, je pourrai alors, mais alors seulement, m'élancer après vous. En d'autres termes, toute action complexe se résout en éléments simples et lorsque l'élément est assez simple pour que percevoir cet élément et agir cet élément se confondent dans un seul et même acte, cela s'appelle, dans le langage pédagogique, l'intuition. Vous savez comment on explique l'apprentissage de l'hypnotisé vis-à-vis de l'hypnotiseur. Je suis l'hypnotiseur devant cette femme endormie ; j'avance la jambe droite et, pour cette personne, percevoir une jambe droite qui s'avance et avancer la jambe droite, c'est tout un ; j'avance l'autre pied et son second pied s'avance. L'élément simple est

celui dans lequel le savoir et l'agir coïncident et c'est pourquoi toute science débute par cet élément simple qui est l'intuition. Ai-je besoin d'insister sur ce point? Depuis Montaigne et Pestalozzi, la pédagogie classique a donné à l'intuition toute la place qu'elle mérite, je dirai tout à l'heure peut-être un peu trop de place. Mais ici je dois me ranger d'abord sous la bannière de ces maîtres et je le fais avec une entière sincérité d'esprit.

Prenons pour point de départ le fait d'expérience le plus simple. Nous sommes tous, à des degrés divers, des visuels. J'ouvre les yeux et le monde m'apparaît comme un ensemble d'images plaquées, avec ou sans relief, sur un tableau. Je ferme les yeux et je vois encore le même tableau devant moi, sensible aux yeux de l'esprit. Je réfléchis, je pense et toutes mes pensées abstraites se lient de près ou de loin à des images concrètes qui s'insèrent à leur place dans un tableau d'images, en sorte que toutes mes idées m'apparaissent plus ou moins semblables à des images et à des idoles, à des tableaux plaqués contre ce mur et je dirais volontiers : comme il dépend de moi de regarder ce portrait collé au mur, ou de diriger ailleurs mes regards, ou de tourner une fois pour toutes, et pour ne jamais le voir ce tableau à l'envers contre ce mur, ainsi toute la connaissance humaine est faite d'idées qui sont par rapport à nous comme des images inertes, comme des jetons dociles qu'il dépend de nous d'évoquer ou de rejeter, de faire entrer dans notre conscience ou d'en bannir. Erreur profonde! Nos idées sont actives et s'emparent de nous, malgré nous. Il ne dépendait pas de saint Augustin lorsqu'il avait, au bruit de la foule applaudissante et hurlante, entr'ouvert un instant les yeux sur le combat des gladiateurs, de les fermer désormais; il ne dépendait pas de lui, imagination ardente, caractère passionné, esprit africain, même les yeux fermés dans la nuit, loin du cirque et loin des hommes, de ne pas évoquer en lui les images voluptueuses ou sanglantes, sirènes éternelles qui viennent troubler nos rêves, s'imposer à nos veilles, défaire l'œuvre de notre raison et transformer peu à peu l'ouvrier laborieux d'hier dans l'alcoolique de demain, le sage, le ferme et le chaste dans le voluptueux, le lâche et le fou. Nous agissons sur nos idées mais elles agissent sur nous; elles sont

facteurs d'action en même temps qu'éléments de connaissance. Mais laissons de côté cette action et revenons à la connaissance et à l'intuition.

*
* *

Il y a, je crois, dans la doctrine de l'intuition, deux points de vue différents à considérer. En premier lieu, l'intuition s'oppose, dans le langage de Kant, au concept. L'intuition est l'élément sensible, la vision directe de tel objet perçu dans l'espace, la vision d'une image; le concept est l'idée intelligible et abstraite sans couleur et presque sans forme. De là, l'importante pratique préconisée en pédagogie. L'homme adulte possède la raison. Il pense les idées abstraites. L'enfant n'a encore qu'une raison ébauchée, il ne connaît pas l'animal abstrait mais tel animal : ce chien qui le caresse ou ce chat qui le griffe; il ne connaît pas le dévouement abstrait, la bonté abstraite, mais cette maman qui l'embrasse, ce grand frère qui lui donne son gâteau ou qui se bat pour lui. Le point essentiel de méthode que Coménius a presque inventé, que Pestalozzi a le mérite d'avoir imposé pour toujours à l'attention des maîtres, c'est que l'enseignement doit suivre la voie que la nature lui trace. De même que le médecin a pour but de hâter, de provoquer, d'aider l'action médicatrice de la nature, de même l'éducation a pour but de discipliner et de féconder le cours naturel des actions humaines. L'éducateur devra, comme la nature, s'avancer peu à peu du concret à l'abstrait et parler d'abord à l'enfant la langue des images pour l'introduire peu à peu par elle dans le domaine des idées. Les anciens l'ont trop ignoré. On traitait l'enfant autrefois comme un petit homme; l'enseignement mal digéré l'étouffait ou, sans entrer en lui, passait par-dessus sa tête. Aujourd'hui, au contraire, le livre d'images, la leçon de choses, l'observation du réel ont pour but de diriger peu à peu l'enfant, d'image en image, jusqu'à l'idée. L'intuition est le premier stade nécessaire de l'enseignement.

Mais ici, comme en tout domaine obscur et complexe, il ne faut pas prendre la paille des mots pour le grain des choses. Les enfants préfèrent les images aux idées parce que, au fond, une

idée est l'expression symbolique, complexe et difficile d'un certain nombre d'images, et le but de l'enseignement intuitif est surtout de réduire pour l'enfant les *touts* plus complexes en *éléments* plus simples. Connaître signifie comprendre et l'élément de connaissance est l'élément de compréhension, l'élément compris. Ce qui est donc important ici, ce n'est pas le caractère : image, c'est plus encore le caractère : élément simple de compréhension.

Ces paroles sont obscures et je prends un exemple. Je pourrais faire passer sous vos yeux, sur une toile de cinéma, une série d'images, intuitions qui représenteraient des objets différents, une scie, un marteau, un gland de chêne, une rose, un chien, et ainsi de suite; je suppose que vous avez passé dans une caverne obscure toute votre vie antérieure, que vous ne connaissez aucun de ces objets. Ceux d'entre vous qui possèdent une mémoire visuelle excellente, percevront ces divers objets et assez bien quelques détails. Les autres les verront passer comme un rêve, les percevront à mesure qu'ils passent, les oublieront aussitôt après. Pourquoi donc? Parce qu'ils n'auront pas vu l'intérêt que présente ce marteau ou cette scie, le rapport du fruit à la fleur, la différence de l'arbre et de l'animal, ainsi de suite. C'est, en d'autres termes, que la vision purement sensible isolée, excellente pour fixer dans l'esprit du visuel un point de repère, ne suffit pas pour classer l'objet dans l'esprit, pour le situer dans le tableau général de nos connaissances, pour nous le faire comprendre. L'image est un élément simple, le mot est un élément simple, chaque nombre isolé est un élément simple et le but du maître est de faire saillir, sous les yeux de l'esprit, non seulement des images colorées et séduisantes, mais encore et surtout des idées claires et distinctes. Nous ne sommes pas tous des visuels et, par conséquent, il ne suffit pas de dire aux enfants : ouvrez les yeux pour que les auditifs et les moteurs voient et retiennent; et les visuels eux-mêmes retiendront peu des images qui ne présenteraient pas pour eux d'autre intérêt que d'être à ce moment frappantes de coloris et d'expression. Tout le commerce des hommes s'exprime dans le langage. Tout le langage consiste dans le commerce des mots. Toutes les relations des mots ne sont pas autre chose que les relations des

idées et, par conséquent, l'intuition sensible et colorée est un moyen entre plusieurs possibles pour aboutir à l'idée claire. L'idée claire, c'est-à-dire l'idée simple, l'idée bien comprise, l'idée bien définie, l'idée bien expliquée est l'élément ultime de tout enseignement solide. Le bon maître est sans doute le bon montreur d'images. Il est encore et surtout le maître méthodique et explicateur qui n'emploie jamais un mot nouveau sans l'avoir défini, qui n'avance jamais une idée sans l'avoir détaillée, qui ne montre jamais un objet sans l'avoir expliqué. Le bon explicateur est le bon maître.

*
* *

Ainsi, l'enseignement doit être intuitif. J'ajouterai maintenant : et il doit être moteur. Parce que, d'abord, il n'y a pas d'intuition réelle sans mouvement. Ici encore, je reprends mes exemples favoris. Qu'est-ce que penser un cheval? C'est le voir en image, c'est le regarder. Et qu'est-ce que regarder un cheval? C'est le parcourir des yeux et presque de la main, de la tête à la queue; c'est sentir qu'on le palpe et qu'on trouve sous ses mains le front, l'encolure, la crinière, le pli de la selle, la croupe; c'est aller et venir le long de son échine; penser c'est regarder, regarder c'est dessiner, par conséquent c'est agir et c'est mouvoir. Quand nous pensons une table ou un arbre, le plus mauvais dessinateur qui n'a jamais tenu un crayon dessine par la pensée des branches qui s'écartent ou des planches qui s'assemblent et lit son dessin, c'est-à-dire le parcourt à mesure qu'il le fait. Tout objet est une projection de l'esprit, une action de l'esprit.

Nous ne sommes pas tous de bons visuels. Des conditions obscures qui affectent l'organe de la vue ou les centres cérébraux qui leur correspondent, font que certains hommes retiennent toujours dans leur mémoire une figure une fois vue; les autres perçoivent mal ou même, percevant bien, retiennent confusément. Mais nous sommes aussi des moteurs. C'est la grande découverte de Charcot que la mémoire n'est pas en nous une faculté unique et indivisible mais une pluralité de mémoires, que les hommes, à ce point de vue, se rattachent à des types

différents : le type visuel, l'auditif, le moteur, l'affectif. Assurément, toutes ces fonctions motrices ou visuelles ou autres sont plus ou moins liées entre elles et sont présentes chez tous et il serait exagéré de prétendre que le maître d'une école doit parler le langage des yeux pour les élèves visuels, le langage de l'ouïe pour les auditifs et ainsi de suite; la vision est la base du reste, et c'est avec raison, comme nous le disions tout à l'heure, que l'image concrète colorée, visible, doit être mise à la base de l'enseignement des enfants. N'oubliez pas cependant que, si toute notre pédagogie restait intuitive et visuelle, comme on la concevait autrefois avec Pestalozzi et Frœbel, elle serait en retard sur l'état actuel des sciences. Je suis heureux, dans la mesure où j'attaque peut-être des thèses classiques, d'avoir pour me couvrir l'autorité de William James : il n'y a pas de pédagogie sérieuse sans réactions motrices.

Je prendrai d'abord un exemple emprunté au lycée. Lorsque j'étais élève, le professeur dictait en classe un texte latin que nous devions traduire à l'étude. Aujourd'hui, pour gagner du temps, parce que les heures de classe sont réduites et pour donner aux élèves, bons ou mauvais, inattentifs ou inappliqués un texte correct, on ne dicte plus la version, on la distribue imprimée au polycopie. Est-il sûr cependant que ce travail des mains, et du cerveau qui les guide, n'était pas utile à sa manière? N'est-ce pas quelque chose qu'écrire sous la dictée, se former l'oreille à une langue étrangère, introduire dans ses muscles, si j'ose ainsi parler, ou plutôt dans sa mémoire inconsciente et permanente, la connaissance des sons, des articulations, des mots et des formules? Je ne suis pas partisan du matérialisme mais je crois profondément que toute action de l'esprit a pour infrastructure un geste du corps. Répéter une leçon, c'est agir cette leçon; il y a sans doute bien des travaux de copie qui sont des surcharges inutiles et nuisibles; je crois cependant que copier, écrire, rédiger sont autant de formes de la pensée, non pas de cette pensée vague, paresseuse et mensongère dont les indifférents se contentent, non pas non plus de cette pensée consciente dans la plénitude de sa possession, telle qu'elle existe chez nous, prétend Descartes, quelques heures par an, mais de la pensée

latente et cependant active et énergique qui se manifeste à travers les obstacles par les actions.

Il n'y a pas d'action, dit William James, sans réaction correspondante et cette loi est vraie en pédagogie comme en physique générale. Est réaction motrice, l'attitude d'abord; l'enfant sagement assis à sa place, qui fait effort pour réprimer son désir naturel de mouvoir les bras et les jambes, qui tend les muscles du visage pour ne rien perdre par la vue et par l'ouïe des gestes et des paroles du maître, réagit par là-même souvent avec une intensité véritable. Mais il y a plus. Entendre la parole du maître, c'est la parler soi-même avec lui, c'est la penser avec lui, c'est agir avec lui. Pour un spectateur mal averti, le maître qui parle est seul actif dans la classe, l'élève qui écoute est passif. Pour celui qui sait qu'écouter c'est penser, parce que c'est critiquer, approuver ou blâmer et toujours réfléchir, l'auditeur est actif; et le cours du maître bien écouté, bien compris, bien réfléchi est un exercice actif entre tous.

Nécessité des réactions, cela signifie nécessité des leçons qu'on récite, des devoirs qu'on compose et de toutes les épreuves intellectuelles qui sont la vie de l'école et l'échelle des concepts.

*
* *

Enfin l'enseignement doit être intuitif; il doit être actif et moteur et il doit être aussi intellectuel. Si le maître procédait toujours par intuitions visibles et colorées, ne risquerait-il pas de faire vieillir l'élève dans une longue enfance et si toute éducation consistait en réactions motrices, elle s'identifierait avec le dressage; nos élèves ressembleraient à des animaux savants qui produisent, au signe qui convient, le mouvement qui convient. Mais l'enseignement est plus que cela : la formation d'esprits qui penseront par eux-mêmes. Donner l'exemple de l'action et l'occasion d'agir, l'exemple de la pensée et l'occasion de penser : telle est la tâche du maître.

L'intuition doit être intellectuelle, c'est-à-dire qu'elle doit avoir pour but d'éveiller, de développer l'intelligence de l'enfant et puisque l'intelligence se développe en apprenant à juger et à penser comme le forgeron apprend à forger, il faut donner dans

l'école aux procédés intellectuels sur les moyens mécaniques ou sensibles, la primauté. Prenons encore des exemples. Comment faut-il apprendre la langue française? En apprenant par cœur les règles de grammaire? ou en cherchant ces règles dans la lecture des textes? Apprendre par les textes ou apprendre par l'usage, tel est le problème que Kant déjà se pose et qui se pose aujourd'hui plus que jamais dans le problème de l'enseignement des langues vivantes, dans la méthode directe. D'où vient ce problème? De l'abus qui a été fait autrefois de la grammaire et de l'abstraction; les élèves apprenaient les règles sans les appliquer, sans les revivre, sans les comprendre : ils apprenaient en perroquets; le psittacisme leur tenait lieu de science et d'intelligence et c'est pourquoi on a eu raison de ramener l'esprit au contact du réel qui est ici le commerce des textes. La langue a existé d'abord, les grammairiens ensuite. Mais aujourd'hui, ne risquons-nous pas de dépasser la mesure, de fermer les yeux à l'utilité de la règle, à la valeur de l'abstrait, à la distinction du fait et du droit? En quoi consiste le travail de l'enfant qui lit un texte pour y trouver les règles? Si chaque remarque qu'il fait sur la forme d'un verbe ou sur l'emploi d'un temps n'est pas liée dans son esprit au souvenir des formules analogues, sa lecture ne lui sert de rien, il n'a rien appris. S'il recueille des remarques, les rapproche, les unit, il découvre les règles générales, les règles de grammaire, les règles abstraites qui se dégagent du texte. Ainsi, il n'est pas destiné à demeurer dans le concret; il a pour but, au contraire, de découvrir et d'énoncer les formules générales, les recettes qui lui permettent de prévoir à l'avance les rencontres qu'il fera dans ses lectures à venir, comme en lisant la carte d'un pays inconnu dans lequel je m'engage, je prévois par avance mes excursions possibles. Les enfants doivent devenir des hommes; les hommes diffèrent des animaux parce qu'ils sont capables de penser par idées générales. Si l'enseignement avait pour résultat de confiner l'enfant dans le domaine des sensations, il manquerait son but; il faut que l'enfant apprenne à penser.

A quoi sert donc la grammaire? A lui épargner quelques peines, à recueillir pour lui quelques remarques sous forme de règles. Et l'éducation tout entière n'a-t-elle pas pour but de faire

accomplir à l'enfant, en quelques années, tous les progrès accomplis par les aïeux? Nos pères ont mis des siècles à inventer les théorèmes de géométrie élémentaire; il serait beau que chaque élève, semblable à un Pascal, sans cesse renouvelé, découvre à son tour, en quelques années, cette géométrie des ancêtres : espérance utopique, les maîtres et les livres sont ici pour l'aider.

La vérité est donc double. Il faut que l'enfant agisse par lui-même, qu'il se meuve au milieu des textes et qu'il fasse des problèmes et qu'il manipule des corps et qu'il analyse des plantes, mais tout ce travail personnel par lequel il collabore activement à son éducation propre ne doit pas supprimer le secours des livres, le secours des maîtres, le secours de tous les aïeux que les livres et les maîtres autour de lui représentent; en lui aidant ainsi, nous diminuerons sa peine, mais nous exigerons qu'en retour il parle notre langue. Pour que l'expérience des siècles s'inscrive en quelques formules typiques, il faut que ces formules soient abstraites et que l'enfant apprenne à les lire, à les comprendre et à s'en servir. Les idées générales, dit Ribot, sont des procédés généraux d'action, des recettes de réussite plus ou moins universelles et ces formules nominalistes traduisent avec bonheur ce qui subsiste d'éternellement vrai dans les doctrines les plus réalistes; la pensée est le levier de l'action; pour faire des hommes capables d'agir, faisons d'abord des hommes capables de penser.

III

L'intuition, le mouvement, l'intelligence, tels sont les éléments principaux d'une instruction solide et véritable. L'éducation suggère des remarques analogues. Et d'abord, puisque l'éducation et l'instruction sont étroitement unies dans notre pensée comme le moyen et le but, tous les exercices scolaires doivent se tourner en leçons éducatives. Dans un passage du Protagoras, Platon fait voir comment tous nos maîtres ont pour but, non seulement de nous instruire, mais encore de nous faire comprendre et aimer ce qui est bon et beau. Suivons Platon. Les connaissances élémentaires : lecture, écriture et calcul sont des recettes

pratiques, des additions à nos sens dépourvues par elles-mêmes de caractère moral. Mais l'enfant qui apprend, qui s'assujettit à une discipline, qui quitte le jeu pour l'étude, qui tend tous ses muscles dans l'effort d'écrire ou de calculer, par cela même qu'il apprend l'effort et la règle, accomplit une première démarche dans la voie du bien.

Les connaissances ultérieures lui apporteront, par leur nature même, un enseignement moral plus direct; alors se présentera peut-être le conflit célèbre des lettres et des sciences; les sciences, plus objectives et plus rigides, plieront davantage les enfants au souci méthodique de l'exactitude et la connaissance de la nature sera pour eux l'exploration du domaine qui sert de champ d'épreuve à la vertu morale; les études littéraires pénètreront plus avant au cœur même du sujet psychique; leur objet direct ou indirect est l'étude des hommes et de leur caractère, de leurs passions, de leur activité esthétique ou morale. Savoir lire La Fontaine, c'est trouver dans la peinture des bêtes la peinture des hommes; se pénétrer de Corneille, c'est se baigner d'énergie et d'héroïsme. La lecture, dit Descartes, est une sorte de conversation avec les hommes les plus illustres des siècles passés et vous savez comment Montaigne nous apprend que savoir lire, c'est savoir penser avec son auteur. Rousseau a mené contre les fables une célèbre polémique; c'est la question du théâtre, c'est la question du roman, c'est le problème de toutes les lectures qui surgit ainsi sous nos yeux. Disons seulement ceci : la lecture est faite pour féconder notre expérience par l'expérience d'autrui, pour éveiller nos réflexions par les pensées d'autrui. Savoir lire, c'est savoir juger sans prévention ni parti pris, dans le seul but de tirer d'une lecture tous les éléments de vérité qu'elle apporte.

Mais surtout, c'est l'histoire qui est féconde entre toutes, en conséquences de tout ordre. Ici encore, relisez Montaigne : ne bornons pas aux événements de notre village ou de notre pays ou de notre siècle, la vision des événements humains. La connaissance de l'histoire et des grandes civilisations qui ont passé sur la terre, des peuples qui sont apparus et qui ont disparu, sera pour nous une leçon singulièrement suggestive d'humilité, de défiance de soi et de sagesse. Ne prenons pas l'histoire

pour modèle, parce qu'elle montre trop de crimes; qui pourrait penser sans frémir aux maux des esclaves, aux horreurs de la barbarie? Apprenons par elle à quel point la bête est dans l'homme, qu'elle est mal endormie, que ses réveils sont terribles! Mais l'histoire est une leçon d'optimisme parce qu'elle nous fait voir sur quels points notre civilisation est meilleure, plus douce aux malheureux, plus tolérante pour tous que celles qui nous ont précédés. Elle est aussi une leçon d'énergie parce qu'elle nous montre qu'à aucune époque le progrès ne s'est fait de lui-même; que, livrée à elle-même, l'humanité descend aux abîmes. La paresse, la sensualité, l'orgueil expliquent, sous toutes les formes, tous les régimes esclavagistes et despotiques; le progrès est la récompense difficile d'un long effort. Ne nous complaisons pas dans l'admiration stérile et dangereuse des chemins parcourus, tout est encore à faire si nous levons les yeux vers les cîmes. Avons-nous éteint dans nos cœurs l'amour des jouissances? Faisons-nous régner dans nos mœurs comme dans nos codes, la tolérance et la liberté? Sommes-nous bons pour les hommes, humains aux animaux? Détestons-nous la guerre entre les peuples, la guerre entre les classes, la guerre entre les hommes? Et quand nous courons aux honneurs, aux places lucratives, aux emplois, avons-nous cessé d'être, les uns pour les autres, des loups malfaisants? L'histoire est l'inventaire des bonnes et des mauvaises actions et le tracé de la courbe; et le devoir nous dit : Toujours plus loin!

*
* *

Revenons aux enfants. L'éducation morale doit être, comme l'éducation intellectuelle, méthodique et progressive et le progrès ici doit être conçu dans sa signification bien précise, élaboration constante du devoir à travers toutes les époques de la vie. Rousseau a fait voir avec raison que l'enfant n'est pas l'homme et que le maître doit proportionner à chaque âge la nature et le mode de son enseignement, cette règle est la vraie; mais Rousseau en a tiré quelquefois des conséquences dangereuses dont il faudra se garer; trop souvent, dit-il, on traite les enfants comme des hommes sans s'apercevoir que, dans leurs actions comme dans

leurs paroles, ils imitent du dehors, ils répètent sans comprendre, ils sont singes et perroquets. Vous habituez un enfant à saluer, à être poli, à donner de l'argent à ce pauvre; il retiendra, dit Rousseau, les gestes extérieurs dont vous l'instruisez, il les répètera mais, au fond de lui-même, il ne sentira pas la politesse, la bonté, la sympathie que ces gestes expriment, pas plus qu'en demandant pardon à genoux, il ne sentira le repentir réel de sa faute, mais saura seulement qu'il accomplit un acte tout extérieur qui rendra peut-être sa punition plus brève. Pour ne pas faire des enfants de jeunes hypocrites, ne leur apprenez pas avant l'âge les attitudes du corps et de l'âme qui ne conviennent pas à leur nature enfantine.

Et certes, je comprends bien ce que Rousseau veut dire et comment il a voulu réagir contre l'excès d'étiquette, de conventions sociales et de formules vides dont souffrait son cercle policé, égoïste et frivole. Mais dans cette réaction, il va trop loin et l'erreur serait grande de ne pas habituer l'enfant, dès qu'il agit, à agir selon les formes du devoir. L'exemple est le meilleur des enseignements et l'exemple s'insinue de jour en jour, d'action en action. J'habitue mon fils à être poli et charitable, j'essaie de lui donner moi-même l'exemple des actions que je lui prescris et, s'il n'est pas un monstre, il y a pour lui un passage naturel de l'action accomplie à l'action comprise, de l'action comprise à l'action sentie et, peu à peu, du devoir enseigné au devoir voulu. L'éducation morale doit être de toutes les années de l'enfance comme elle était tout à l'heure de toutes les tâches de l'école.

*
* *

Nous comprenons maintenant pour quel motif, en matière de morale, l'influence de l'école est à la fois si restreinte et si large, si faible et si forte. Cette influence est restreinte et nous devons le savoir parce que connaître dans quelles limites nous pouvons agir est une bonne condition pour mieux agir; c'est que l'enseignement moral ne se sépare pas de la vie morale, des habitudes vécues, des circonstances et des milieux. Nous dirons à l'école : il est mal de mentir; personne n'y contredit, mais aucun intérêt, aucune ambiance ne se présente ici pour montrer par quel effort d'énergie ce devoir de ne pas mentir entre en lutte, dans la vie

courante, avec les autres circonstances de la vie. A l'école déjà, à la maison surtout, si l'enfant est en faute, un mensonge le sauvera. Il sait du moins qu'à l'école, le maître pardonnera l'étourderie et la paresse plutôt que le mensonge, mais, à la maison, le père n'a-t-il jamais menti pour vendre son cheval à meilleur compte? la mère n'a-t-elle pas grondé la servante qui n'avait pas menti pour éloigner une visite incommode? Le mensonge n'est-il pas partout autour de nous et, avec le mensonge, les occasions de plaisir, les camarades joyeux, les spectacles immoraux, les mauvais livres, les images séduisantes? La parole du maître est une parole isolée, les exemples de la maison et de la rue sont des actions mêlées à des actions; le torrent de la vie nous entraîne et les enfants arrivent bientôt à penser que l'école est comme un sanctuaire clos, une enceinte respectable et irréelle dans laquelle il convient qu'on entre en laissant à la porte, par une espèce d'abstraction, les réalités de la vie pour y entendre parler d'une morale abstraite, d'une morale surhumaine, d'une morale pure qui est très digne d'estime, mais qui n'est pas extraite du réel et faite pour le réel et qu'on secoue en sortant sur le pas de la porte pour rentrer du Paradis perdu à la maison, du rêve à la réalité et au monde véritable.

Et c'est pourquoi l'école ne se suffit pas et ne doit pas s'isoler. Elle est une force sociale entre beaucoup d'autres et elle ne joue son rôle et elle ne prend toute sa valeur et elle ne donne toute sa mesure qu'en s'insérant à sa place et à son rang dans les autres forces sociales, entre la famille et l'État, en proclamant bien haut les droits de la famille et les devoirs sacrés de la patrie, parce qu'elle est entre elles une société distincte et privilégiée des heures de l'enfance dans laquelle l'individu le plus humble, petit berger à la montagne, petite servante à la ville, apparaît quelque temps et prend conscience, dans la mesure de ses forces, de l'orientation de sa vie. La famille, la patrie, l'humanité elle-même sont la société en action élaborant la vie. L'école a pour mission d'être le phare immobile à la lueur duquel un instant l'enfant prend connaissance du chemin qu'il parcourt, du gain qu'il a fait, des voies qui sont ouvertes, du but qu'il faut atteindre. L'éducation est intégrale parce que tous les exercices scolaires tendent à ce but, parce que toutes les années de l'enfance conver-

gent vers ce même but, parce que toutes les puissances sociales conspirent avec l'école vers ce même but.

*
* *

Le rôle de l'instituteur est de donner aux enfants, en proportion de leur âge et de leur culture, la connaissance clairement expliquée et ordonnée des réalités de la vie et des devoirs de la vie pour lesquels ils sont faits. Il ne dépend pas de nous que tel mal actuel existe ou n'existe pas dans la société ambiante; nous ne sommes pas des législateurs, ou plutôt aucun législateur, aucune assemblée délibérante n'est fabricatrice de la nature organique, à plus forte raison de la nature morale et des cœurs des hommes. Aucun législateur ne peut, d'un trait de plume, supprimer le passé, transformer le présent, enrayer l'avenir; mais ce que nous pouvons faire, c'est de prémunir les enfants contre le mal qui existe et de jeter en eux les semences du meilleur. Je ne crois pas beaucoup aux conférences contradictoires, aux discussions des hommes. La victoire appartient toujours au plus habile orateur et l'habileté n'est pas toujours la mesure de la vérité. Une idée ne se démontre pas vraie ou fausse par un discours subtil, mais une idée, quelle qu'elle soit, appartient à tout un système d'idées, à tout un plan de vie; quand deux hommes intelligents et sincères, d'opinions différentes, se combattent dans une discussion publique, ce sont en vérité deux vies tout entières, deux expériences totales de la vie, deux conceptions du monde et de l'homme qui se heurtent; et les adultes sont trop riches déjà d'expériences personnelles pour qu'un argument abstrait les déracine; j'estime peu pour ma part ce qu'on appelait autrefois les grandes conversions, ce qu'on appelle aujourd'hui l'évolution des penseurs. Je crois beaucoup, au contraire, à l'enseignement des enfants; leur esprit est docile aux impulsions du dehors, ils voient dans leur maîtres un oracle dont les paroles retentissent en eux toute leur vie avec une autorité que, souvent, aucune autre parole ne trouvera jamais auprès d'eux et la semence ainsi déposée dans leur âme, fructifiera avec elle, développera peu à peu toutes ses frondaisons et toutes ses ramures, comme un arbre immense qui couvre de son ombrage rafraîchissant et tutélaire toutes les actions

de la vie. Pensons donc à ne donner aux enfants que des germes de vérité profonde et universelle qu'aucun esprit sincère ne puisse contester.

Et soyons fiers en pensant que, malgré les limites dont je parlais tout à l'heure et qui font que l'enseignement de l'école est une partie seulement de l'enseignement de la vie, ces années de l'école sont décisives et que si chacun de nous, dans chaque commune de France, réalisait dans l'âme de ses élèves un gain moral minime, une tentation détruite, un mauvais instinct déraciné, une envolée vers le devoir suscitée un jour, tous ces gains s'ajouteraient, s'accumuleraient entre eux et que, par eux, notre chère patrie et, avec elle, l'humanité tout entière, s'avanceraient un peu dans la voie du bien. Et soyons fiers en pensant aussi que, longtemps après nous, quand nous aurons cessé d'enseigner et peut-être de vivre, quelques enfants d'aujourd'hui devenus des hommes et jetés par les hasards fortuits dans les divers chemins de la vie, verront mieux leur devoir en se rappelant les formules que vous aurez autrefois gravées dans leur âme et se diront : « Ceci est bien et ceci est vrai, comme le maître l'a dit ».

*
* *

Que dira le maître à l'élève, sinon les éternelles paroles de la vérité et de la vie, les formules qui justifient l'amour et engendrent le dévouement? Que dira le maître à l'enfant? Sors de toi-même et pense aux autres, pense à ceux qui ont faim, à ceux qui ont froid, à ceux qui sont mal vêtus, à ceux qui n'ont pas d'asile; pense à tous ceux qui souffrent, qui sont battus, qui pleurent; donne une part de tes friandises et, plus tard, donne de ton argent, donne de ton travail, donne de ta peine, donne de ta vie. Le soldat a le devoir de donner son sang pour la patrie; le savant a le devoir de donner sa science pour l'humanité; le riche, le commerçant, l'industriel ont le devoir de donner leur richesse, de s'appauvrir, de diminuer leur gain pour qu'autour d'eux les hommes soient plus heureux, les femmes soient plus heureuses, les enfants mieux nourris et mieux élevés; donne de toi-même; toute la vie morale, tout le sens de la vie, toute la saveur et le sel de l'action morale sont dans l'amour.

Peut-être que la nature au front d'airain et aux lois impassibles

n'est qu'un cercle uniforme et, suivant les mythes anciens que reprennent aujourd'hui les amants nouveaux de la volonté de puissance et de dureté, un éternel retour de l'ordre au chaos et du chaos à l'ordre, un flux perpétuel du glacier qui s'écoule à la mer qui s'échauffe, du nuage à la pluie, des flots qui rongent les grèves aux sables qui poussent les flots; mais à travers ces cycles, mais entre deux orages, les couleurs de Newton s'inscrivent sur les nuées et les fils de Franklin sont servis par la foudre; et notre jeune Garonne aux cascades écumantes, sème le long des rives ses fleurs et ses parfums et, dans la maison heureuse, heureuse ménagère, la mère allaite l'enfant.

Peut-être que la nature est le songe d'un songe, une illusion qui passe, mais sur ce voile d'Isis qui cache à nos yeux troublés les traits de la déesse, les âmes conscientes d'elles-mêmes et de leur but, les âmes humaines nos sœurs, travaillent sans se lasser jamais, brodeuses infatigables, et tissent tous les jours, dans les larmes et dans les sourires, dans la détresse et dans la joie, le tissu éternellement béni des belles espérances et des grandes amours.

Peut-être aussi que l'espace et que le temps sont des cadres menteurs qui nous cachent, sous des formes à demi réelles, les réalités intrinsèques, que toute matière est mesure, que toute mesure est pensée, que toute pensée est action et, par conséquent, action effective d'un moi agissant, que tout moi fragmentaire suppose et exige un Moi absolu et que, dans cette partie de dés de l'enfant divin dont parle Héraclite, la loi du devoir est la seule qui domine la pensée.

Nos pères avaient la renommée, chez leurs vainqueurs mêmes, de vaincre dans les combats par leur courage indomptable et, dans les luttes pacifiques, par leur éloquence : l'éloquence, c'est-à-dire le don de persuader et de convaincre, dialogue de l'âme à l'âme, du cœur qui s'ouvre au cœur, et qui convainc parce qu'il se donne. Dans la Gaule d'autrefois, dans la France d'aujourd'hui, maîtres de la jeunesse, le don de persuader, le don d'aimer est, entre tous, à travers les siècles comme à travers les peuples, votre part d'histoire et votre lot d'humanité.

E. Thouverez,

Professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Toulouse.

L'École pour l'École.

L'Entr'aide des Écoliers mutualistes.

Institutrices et instituteurs ont pratiqué, depuis le début de la guerre, l'entr'aide corporative, avec un rare esprit de méthode, une ingéniosité de moyens toujours renouvelée. Ils ont secouru instituteurs blessés, instituteurs prisonniers, veuves, enfants de collègues tombés au champ d'honneur. Jamais la solidarité enseignante ne s'est affirmée avec tant de générosité pratique, d'heureuse précision.

Écolières et écoliers ont suivi l'exemple donné par les éducatrices et les éducateurs. Ils se sont imposé mille petits sacrifices pour procurer pain et gâteries aux petits camarades réfugiés, évacués, dont il fallait adoucir les épreuves. Écoles de villes, écoles de villages et de hameaux, et les supérieures, et les primaires, ont fait œuvre fraternelle et patriotique quand il s'est agi de trouver des ressources pour les blessés, pour les prisonniers, pour les enfants frappés d'exil par l'invasion. La fleur de la bonté éclot vite au cœur de ceux dont l'âge n'est certes pas « sans pitié » quand on sait la cultiver en eux. A la solidarité enseignante a correspondu la solidarité enseignée.

L'Entr'aide mutualiste organisée par les sociétés scolaires de secours mutuels et de retraite qui, au nombre de 3 000, ont été établies aux campagnes comme aux cités, comptera comme un des plus jolis gestes, un des plus français et des plus humains, que la guerre, maîtresse de beauté morale comme de laideur intérieure, ait suscités parmi l'enfance.

D'où est venue l'idée? Où l'étincelle a-t-elle jailli, qui, de proche en proche, a éclairé les sentiments de sa vive lueur?

Certains d'entre nous, dès la fin de septembre 1914, se demandaient comment l'*Union Nationale des Mutualités scolaires*

publiques pourrait affirmer son action, faire œuvre utile, tirer parti des réserves dont disposaient de nombreux groupements. On eut un instant la pensée d'organiser « une Journée mutualiste » avec vente de petits drapeaux, une Journée de l'école, mais l'une aurait été trop... compréhensive, l'autre trop limitée. On cherchait une combinaison et l'on ne trouvait pas grand'chose de vraiment pratique, quand, le 12 octobre, je reçus de M. Tailliart, inspecteur d'académie, président de la mutuelle scolaire d'Alger, une lettre rédigée, au nom des institutrices et instituteurs, des amis de l'école, faisant partie de son Conseil d'administration.

Elle avait, cette lettre, belle allure de foi et d'apostolat. Elle contenait aussi quelques entrevisions prophétiques, car, à une heure où chacun croyait que la guerre serait de courte durée, elle en prévoyait la longueur. Elle était simple et grave de ton ; elle disait l'amitié, la générosité. Mais en voici quelques extraits :

« Désirant apporter une modeste contribution au magnifique mouvement de solidarité qui se traduit de tous côtés pour concourir, sous les formes les plus diverses et les plus touchantes, au soulagement des maux causés par la guerre, notre société a décidé d'opérer un prélèvement sur son fonds de réserves... par application du principe... de l'article 18 des statuts qui prévoit : *d'une façon générale tous encouragements à la Mutualité scolaire.* »

Comme on le voit, M. Tailliart et ses collaborateurs ont le souci de la légalité. Ils se mettent sous le couvert des statuts qui, par bonheur, ont assez de souplesse pour permettre qu'une mutualité prospère vienne en aide à une mutualité défaillante. La prévoyance de J.-C. Cavé, fondateur de l'œuvre, n'avait pas été en défaut et avait introduit la solidarité dans la prévoyance.

D'ailleurs, aux jours d'épreuve, la Mutualité ne saurait se limiter aux bornes d'une ville, d'un canton, d'un département. Elle doit s'élargir en Mutualité nationale, — comme l'école qui est nationale.

M. Tailliart poursuit ainsi : « Pour associer d'une manière active nos jeunes adhérents à ce généreux épanouissement des sentiments de fraternité et fournir au personnel l'occasion d'une profitable leçon sur la nécessité et la beauté de l'Entr'aide, le Conseil d'administration a décidé de calculer ce prélèvement à

raison de 1 sou par sociétaire et par mois. Le nombre des adhérents étant actuellement de 54 352, la somme prélevée pour les dix mois de l'année scolaire serait de 2 216 francs.

« Elle serait destinée aux camarades mutualistes des départements envahis.... » M. Tailliart, après avoir demandé des indications pour les répartitions de la somme, conclut ainsi : « En s'associant, dans la mesure de leur force, au soulagement d'infortunes, les jeunes mutualistes algériens mettront en pratique les leçons de solidarité et de fraternité qu'ils ont apprises sur les bancs de l'école... ».

La lettre venue d'au delà de la Méditerranée apparut comme un trait de lumière. La solution du troublant et pressant problème était trouvée. On pouvait la modifier, l'améliorer, mais Alger montrait dans quel sens il fallait agir.

Car il fallait agir. Il n'était pas juste de laisser retomber sur le seul comité d'Alger le poids de la libéralité, et, tout en lui laissant l'honneur de l'initiative, de dérober aux autres « Petites Cavé », l'heureux et fécond devoir de l'Entr'aide. D'ailleurs, 2 216 francs, répartis entre dix départements, occupés provisoirement, en totalité, comme les Ardennes, ou en partie, comme les neuf autres, et entre 150 000 écoliers environ, n'auraient, après la libération, rendu que de faibles services et n'auraient guère eu qu'une valeur symbolique. Il était nécessaire et urgent de retenir l'idée émanant d'Alger, de la généraliser.

D'envoyer des imprimés, des papiers, des appels, il n'y fallait pas songer.

On pourrait se servir de circulaires quand dix, quinze départements auraient été gagnés, et à condition de circuler soi-même derrière elles.

Force était de voyager pour faire voyager l'idée, pour la « camionner » comme disait Jean Macé. Camionnage mal aisé, car les déplacements ne sont guère facilités en temps de guerre. Troupes et munitions passent, comme de juste, devant les pauvres colis humains, cahotés sur les rails, arrêtés brusquement, empilés dans les wagons, oubliés parfois sur une voie de garage....

Ah! lettre d'Alger! je t'ai bien des fois et bénie et maudite. Tu m'as causé, en des heures d'angoisse, de réconfortantes émotions, tu m'as remis en contact avec une élite de vaillants colla-

borateurs, mais tu m'as valu combien de tribulations ! N'as-tu pas été cause que, de ville en ville, j'ai fait le Tour de France mutualiste et bien des fois, pour ne pas manquer le train, manqué la lecture du Communiqué, attendu avec anxiété.

Tu es toute jaunie, toute froissée, toute rapiécée et recollée par endroits, car tu as passé par bien des mains, au nord, à l'ouest, au sud. J'ai pesté contre toi sous la pluie bretonne et sous l'implacable soleil languedocien, mais, au vrai, je te suis reconnaissant de m'avoir entraîné à cette course qui, bien des fois, m'a rappelé la *Chasse au Chastre* narrée par le prestigieux conteur marseillais qu'était Méry.

C'est précisément à Marseille que fut prise dans mon esprit la résolution de propager l'idée de M. Tailliart. Je fus encouragé par M. Lapie, directeur de l'enseignement primaire, qui avait été tenu au courant de l'innovation réalisée par le comité d'Alger.

Et d'abord la mise au point du projet s'imposait. Le versement d'un sou par tête de sociétaire et par mois comportait des calculs parfois compliqués. Les rentrées pouvaient être difficiles dans les contrées où la guerre a fait sentir ses contre-coups économiques. Le comité d'Alger renonça de lui-même au pourcentage, et, se tournant vers l'épargne accumulée, préleva une somme globale de 5 000 francs sur les *bonis* qu'on a l'habitude de placer aux fonds libres.

Dès le 20 octobre, une réunion a lieu à Marseille où, d'enthousiasme, on répond à la lettre d'Alger en qui chacun voit un appel.

Puis, des séances sont organisées à Avignon, à Valence, à Grenoble, à Lyon, qui, par prévision budgétaire, souscrit un versement, avec Givors, Villefranche, dépassant 10 000 francs.

Et ensuite ce fut Saône-et-Loire, l'Ain, la Côte-d'Or, l'Yonne, la Loire, la Nièvre, l'Allier, l'Ardèche où la « Grande Cavé » du département a consenti une contribution de 10 000 francs, le Gard, l'Hérault, l'Aude, les Pyrénées-Orientales, où, au pays du Généralissime, les villes furent prises d'émulation. Perpignan a offert 2 000 francs, Prades 1 000, Céret 2 000.

En mai 1915, déjà 120 000 (cent vingt mille) francs étaient réservés, sous forme de « promesses ».

Ce qui assurait le succès de l'innovation, c'est qu'elle fournissait à la Mutualité scolaire l'occasion et le moyen de mani-

fester pratiquement les sentiments d'altruisme qui animent tuteurs et pupilles; — c'est qu'elle établissait un contact direct entre l'enfance qui donne et l'enfance qui reçoit. Pas de caisse centrale. Pas de frais d'administration, 70 caisses ou plutôt 70 comptes seront ouverts, aux chefs-lieux des départements auxquels on s'est adressé. Après la libération du territoire, sur documents fournis par les intéressés, et sur indications données par le Comité de l'Union nationale des Mutualités scolaires, l'argent sera envoyé, soit par une caisse départementale, soit par deux ou trois d'entre elles combinant leur effort, à telle ou telle circonscription. Une commission spéciale, composée de Mlle Ginier, inspectrice primaire; de MM. Lacabe-Plasteig, Baudrillard, qui est originaire des Ardennes; André, qui a longtemps exercé à Reims; Mironneau, Léon Robelin, secrétaire général de l'Union, membre du Conseil supérieur de la Mutualité, etc., a pour objet de déterminer les règles d'une équitable répartition.

De la province l'idée a gagné Paris, à l'encontre de l'usage ordinaire.

Deux réunions ont eu lieu à la Ligue de l'Enseignement, siège social de l'Union nationale. Déjà 10 arrondissements ont consenti des « promesses » : le 15e, 2 000 francs; le 16e, 2 000 francs; le 20e, 2 000 francs.

Dans le 19e arrondissement, la Société Mère, fondée par J.-C. Cavé, s'est inscrite pour 5 000 francs. Son président, M. Mironneau, inspecteur primaire, m'annonçait ainsi, par dépêche, la résolution prise à l'assemblée générale : « Par un vote unanime, nous avons voulu bien marquer que le premier devoir des sociétés mutuelles, c'est de pratiquer la Mutualité. Nous croyons ainsi être restés dignes de notre vénéré fondateur. »

La banlieue a suivi. Ivry figure sur la liste des « promesses » pour 1 000 francs, Saint-Denis pour 1 000, etc.

M. Albert Sarraut, ministre de l'Intruction publique, mis au courant de la propagande, lui donne son approbation. M. Bienvenu-Martin, ministre du Travail et de la Prévoyance sociale, autorise officiellement, encourage, soutient avec une bienveillance affectueuse l'Entr'aide des petits mutualistes « qui, écrit-il, le 18 juin 1915 à l'Union nationale, permettra aux écolières et

aux écoliers mutualistes de France de porter secours à leurs petits camarades, écoliers et écolières des Sociétés scolaires des régions envahies ». M. Bienvenu-Martin se déclare heureux de l'initiative « qui traduit en actes les sentiments d'Entr'aide fraternelle et de solidarité nationale qui animent la Mutualité scolaire. C'est avec le plus vif intérêt, écrit-il, que, comme Ministre du Travail et de la Prévoyance sociale, je suis la campagne patriotique poursuivie de ville en ville, et pour le succès de laquelle je forme les vœux les plus sincères ».

Le 1er juillet, la campagne est reprise. La moitié de la route était parcourue. Il fallait « boucler la boucle ». Les séances ont rouvert dans la Seine-Inférieure qui s'est montrée d'une particulière générosité et dont les « engagements » montent à 29 200 francs.

Vous conterai-je par le détail le Tour de France mutualiste, vous dirai-je les menus incidents survenus dans le demi-cercle qui restait à parcourir pour aller du Havre à Bordeaux, à Toulouse, avant de... revoir Carcassonne..., vais-je résumer les observations que j'ai pu recueillir, les impressions que j'ai éprouvées dans ce Voyage de Quêtes, — et forcément d'Enquêtes aussi, — fait en France, en temps de guerre, dans la fièvre intense d'un pays, tout tendu vers la défense, tout soulevé d'ardeur patriotique, devenu un immense atelier national, une forge d'obus et de canons, un camp préparant les recrues de la victoire? Le récit serait pour me tenter. Mais il pourrait être long. Et il s'agit de l'Entr'aide....

Tant il y a que la collecte ne fut point infructueuse; Caen, Saint-Lô, Blois, Tours, Angers, Nantes ont ouvert leur caisse avec un généreux empressement, ou plutôt en tireront l'heure venue les espèces sonnantes et trébuchantes qui prendront le chemin du Nord et de l'Est.

Voulez-vous quelques chiffres transcrits sur mon carnet, riches d'espérances qui demain seront des réalités : Vendée, 8 000 francs; — Vienne, 7 000 francs; — Deux-Sèvres, 6 000 francs pour une année; — Charente-Inférieure, 14 000 francs; — Gironde 20 000 francs; — Landes, 20 000 francs, etc.

L'Entr'aide a eu l'honneur de voir les séances de Grenoble, de Poitiers, de Bordeaux, présidées par MM. Petit-Dutaillis, Pineau, Thamin, recteurs qui ont bien voulu patronner la propagande.

A la mi-novembre 1915, l'obole collective s'élève à 320000 francs.

35 départements n'ont pas encore été touchés, — tout l'intérieur de la boucle.

Atteindra-t-on le demi-million? Peut-être.

Familles, enfants, ceux-là qui donnent, ceux-là dont l'argent est en cause, et que l'on a eu bien soin d'initier au geste qu'ils font et que l'on fait pour eux, sont favorables à l'Entr'aide. En certaines villes, où les versements devenaient irréguliers, dès que, au retour de l'école, la fillette, le garçon, ont annoncé qu'on allait aider les petits Picards, les petits Flamands, les petits Lorrains, vite on a remis les deux sous de la cotisation aux jeunes associés qui font œuvre d'amitié scolaire et française.

Même les départements qui bordent les régions momentanément occupées et auxquels on n'avait pas osé adresser un appel parce qu'ils ont été touchés par la vague d'invasion, entendent participer à l'Entr'aide. M. Leune, inspecteur général, le fondateur du Sanatorium des instituteurs, qui est allé dans les pays proches de la zone des armées, nous a transmis le vœu des collaborateurs qui, eux aussi, veulent être les bienfaiteurs de l'enfance mutualiste.

D'Abbeville, nous avons reçu une lettre significative :

Cayeux-sur-Mer, 13 juillet 1915.

« J'ai lu avec un vif intérêt l'appel que vous adressez aux Mutualités scolaires en faveur des « petites Cavé » des régions envahies.

« Notre société tiendra sûrement à s'associer à cet acte de solidarité.... Rayonnant sur une circonscription voisine elle-même des pays occupés par l'ennemi, elle ne pourra peut-être pas tenir son assemblée générale aussi vite qu'elle le voudrait. Mais au nom de M. Chapotot, inspecteur primaire, président, je puis vous donner l'assurance que la somme de 1 000 francs qu'il se propose de demander sera votée d'acclamation. Les membres présents seront heureux de témoigner ainsi leur ardente sympathie aux jeunes mutualistes soumis depuis tant de mois à la dure épreuve de l'invasion.

« Pour le président de la Mutualité scolaire de la 2e circonscription d'Abbeville et avec son autorisation,

« Le Trésorier central,

« Roussel, directeur d'école. »

Le Pas-de-Calais, les Vosges s'inscrivent à la fraternelle souscription.

Ce sont là les résultats, singulièrement probants qu'ont produit, chez les maîtres et les disciples, la doctrine et la pratique de la solidarité, la théorie si justement chère à M. Léon Bourgeois. La Mutualité de l'école s'est élargie en Mutualité nationale.

L'Entr'aide est une œuvrette certes dont il ne faut pas exagérer l'importance. Elle est en marge des puissantes et nécessaires institutions suscitées par la guerre. Elle joue un rôle modeste et effacé. Elle vient des petits et s'adresse aux petits. Mais, pour son humble part, elle contribuera, parmi l'enfance, à faire l'union des cœurs, gage de l'union vraiment sacrée.

Quand, — et l'heure approche, — le territoire envahi sera libéré, — quand à Lille, à Roubaix, à Tourcoing, à Laon, à Douai, à Saint-Quentin, à Mézières, à Briey, dans les villages comme dans les villes, les écolières, les écoliers groupés dans les « Petites Cavé » qui, parfois forment les deux tiers de l'effectif scolaire, car la vie mutualiste est intense à la frontière, apprendront que, pendant l'occupation, on a fait effort de pensée, de sentiment, d'action pour eux, n'est-on pas assuré qu'ils éprouveront au profond du cœur une délicieuse émotion et qu'ils seront encore fortifiés dans leur foi patriotique ?

Et cette foi soutient les collaborateurs de l'Entr'aide. Elle est l'inspiratrice de l'œuvre, — « leur force, leur joie et leur pilier d'airain », comme dit le poète.

Dans les soixante et dix assemblées, qui déjà ont été tenues, on a prouvé qu'on ne doutait pas de la victoire devant être arrachée à la force par le droit devenu fort, qu'on l'attend, qu'on l'escompte, qu'on en prépare les lendemains réparateurs.

L'Entr'aide, par contre-coup, produit un autre heureux effet. Elle fait un peu de bien aux éducateurs mutualistes qui l'ont cimentée. Elle raffermit en eux à chaque réunion, qui est toujours communion des sentiments, la confiance et l'espoir.

Bientôt elle fera un peu de bien aux écoliers mutualistes qui, de l'autre côté des tranchées, espèrent, eux aussi, la délivrance et dont l'humble avoir mutualiste sera reconstitué par le don mutualiste de la France scolaire.

ÉDOUARD PETIT.

L'Education professionnelle des Élèves-Maîtres dans une École Normale d'Instituteurs.

L'école normale est une école d'éducation professionnelle, il nous serait difficile de l'oublier. Même en 1re et 2e année, nous ne perdons pas de vue que nous avons devant nous des élèves-maîtres, et les professeurs se demandent quelquefois et demandent à leurs auditeurs, après une leçon en forme, ce qu'il conviendrait de faire pour mettre le sujet traité à la portée des enfants, ce qu'il faudrait en retenir à leur intention pour être suivi et compris.

1° Leçons de pédagogie.

Très variées d'allures, que le professeur expose un sujet ou qu'il le fasse traiter par les élèves, se bornant lui-même à corriger et à compléter, à provoquer les réflexions utiles ou à formuler les objections, à poser les questions d'intelligence qui produisent l'étonnement fécond, ces leçons ne perdent jamais de vue la réalité pratique de l'école primaire dont nous entendons du reste le bourdonnement et la vie, la salle de 3e année étant contiguë à l'École annexe. Nos jeunes gens prennent, un peu sans qu'ils s'en doutent au cours de ces leçons, le goût de leur tâche; n'est-ce pas en effet le moyen le plus sûr de les amener à aimer leur métier que de leur apprendre à le « penser » ?

Leurs souvenirs scolaires, les propres souvenirs d'*Inspecteur du professeur*[1], d'une valeur inestimable pour un Directeur d'École normale, et bientôt aussi leurs modestes essais à l'École

1. Les Directeurs d'École normale chargés du cours de pédagogie ont tous exercé les fonctions d'Inspecteur primaire.

annexe viennent illustrer, vivifier ces entretiens, les nourrir d'observations et de faits.

2° Visites d'écoles.

Nous tâchons de visiter chaque année une école au moins des divers types que les élèves sont appelés à rencontrer : écoles mixtes ou écoles spéciales à une classe; écoles avec classe enfantine; écoles avec un adjoint; écoles avec trois classes correspondant aux trois cours; grandes écoles aux classes parallèles.

De parti pris, nous ne voyons que d'excellents maîtres; nous estimons, à tort peut-être, qu'il importe ici encore de placer très haut l'idéal pédagogique de nos élèves, de leur donner à la fois de bons exemples et des leçons de modestie, d'éviter tout ce qui pourrait être une occasion de moquerie, d'ironie facile et sotte dans le présent, une excitation à la paresse dans l'avenir. Des écoles de petite et de moyenne importance comme celles que nous avons vues l'an dernier, comme celles de L..., V... et P..., avec des maîtres d'âge mûr qui sont restés ardents au travail, méthodiques et cultivés, qui ont su se tenir au courant et rajeunir leurs méthodes; de grandes écoles comme celles de Ch... ou de L... avec toute une série d'adjoints jeunes, en général distingués, laborieux et dévoués, sont une leçon de choses des plus efficaces pour de futurs instituteurs. Ils peuvent y voir plus d'une fois comment, en particulier, un maître marque les enfants de son sceau, les fait à son image, et mesurer par suite l'étendue des devoirs et des responsabilités qui les attendent.

Ces visites comportent d'autres enseignements : les directeurs des écoles causent après la classe avec nos élèves, les entretiennent des œuvres post-scolaires, des difficultés de leur tâche, de la sagesse et de la prudence qu'elle impose, mais aussi de ces avantages très réels et trop méconnus, des satisfactions profondes qu'elle donne à ceux qui savent la bien comprendre et mériter l'estime des populations. Et plus d'un élève s'est pris à désirer, au sortir des riantes écoles de L.., de V.., de P.., de trouver quelque jour semblable résidence et pareil champ de travail!

J'ajoute que ces sorties qui nous prennent souvent toute une grande journée sont aussi l'occasion de visites d'usines, d'exploi-

tations; que nos élèves ont pu voir ainsi, de près et sur place, tout récemment encore à Saint-Claude, l'œuvre réalisée par certaines mutualités, par diverses coopératives de production fort intéressantes.

3° Leçons d'adaptation en vue de l'école primaire.

Nous croyons qu'elles sont ce qu'elles doivent être quand elles revêtent le caractère d'une discussion critique instituée à propos d'un exemple précis, à propos de l'organisation à donner à une leçon, à un exercice déterminé de l'école primaire : objet exact d'instruction, d'éducation à s'assigner; fond et forme, points essentiels sur lesquels il importe d'insister; méthodes et procédés; comment il convient de commencer, d'amorcer, de conclure; comment on soutient chemin faisant l'intérêt; gravures, lectures, objets et expériences auxquels il faut avoir recours, résumé à rédiger, exercice d'application à proposer, etc.... Elles s'égarent peut-être et manquent leur but lorsqu'elles rééditent simplement les exercices de l'École annexe, et avec cette circonstance fâcheuse, qu'une leçon en forme est ici nécessairement artificielle et morte, décolorée et fastidieuse puisque les enfants sont absents.

Tous les élèves-maîtres sont invités huit jours à l'avance à établir nettement le plan détaillé de tel sujet donné pour l'un des cours de l'école primaire. L'un deux, la leçon venue, désigné à ce moment-là seulement par le professeur, indique sobrement les grandes lignes de son travail, précisant un point délicat, l'illustrant de détails particuliers si besoin est; mais surtout s'efforçant de justifier l'organisation même, l'orientation de sa leçon, le choix des notions retenues, les élagages systématiques, les méthodes qui ont ses préférences. Il répond aux questions, aux objections qui lui sont faites par le professeur et par ses camarades eux-mêmes. Le maître se fait indiquer brièvement deux ou trois autres cadres, provoque les avis, donne le sien, met au point, expose sa propre conception de la leçon, remet enfin à ses auditeurs un plan écrit.

On évite ainsi le temps inutilement perdu à redire ce que tous les élèves savent, ou à rééditer ce qui se retrouve dans tous les manuels; on laisse le plus de place possible à la libre discussion

qui seule peut aiguiser l'esprit critique des élèves, former vraiment leur sens pédagogique.

Arrivons-nous toujours exactement à donner aux leçons ce caractère?... C'est une tâche délicate et qui réclame un maître ouvrier que celle de simplifier un sujet, de le transposer pour des enfants, de le leur présenter sous sa forme la plus accessible, la plus saisissable; c'est une tâche délicate que de doser la part de connaissances qu'ils peuvent assimiler, que de conduire enfin une discussion avec quelque finesse, avec une sereine courtoisie, avec beaucoup de patience avisée, quand les élèves soutiennent avec une ardeur juvénile, parfois excessive, leurs opinions toujours trop absolues....

4° Ecole annexe.

Quatre élèves par quinzaine sont toujours de service à l'Ecole annexe, deux dans chacune des deux classes, un pour chacune des deux séances du matin et du soir. Et comme nos normaliens font quatre quinzaines d'exercices pratiques au cours de l'année, qu'ils changent chaque fois de classe ou de séance, ils sont ainsi successivement chargés de tous les cours et de tous les enseignements. Mais ils n'ont pas tout d'abord et pour commencer le fardeau de toutes les leçons au cours de toute une grande journée. Nous prévenons ainsi la trop grande dispersion des efforts qui pourrait décourager de jeunes débutants sans expérience, et le travail nécessairement trop lourd, trop pénible et peut-être par suite hâtif, superficiel, baclé, sans efficacité. Nous évitons un autre écueil : la spécialisation poussée trop loin par nature d'enseignements (lettres, sciences par exemple) qui, dans nos classes primaires où il faut mener de front toutes les études, serait une dangereuse erreur. Les maîtres de l'Ecole annexe n'ont de cette façon à contrôler et à diriger qu'un normalien à la fois, et les élèves de service ont toujours une demi-journée de liberté pour la préparation de leur enseignement, demi-journée pendant laquelle il leur est loisible d'ailleurs d'aller assister, en spectateurs passifs cette fois, à tel exercice qui leur a paru difficile ou périlleux. J'ajoute que la première journée de chaque quinzaine est pour chaque élève une journée d'initiation pure où il se borne à voir à l'œuvre les maîtres de l'Ecole annexe.

Toutes les précautions sont du reste prises pour éviter les erreurs de mise au point ou d'orientation, préjudiciables à la fois aux élèves-maîtres et aux enfants. Le cahier de préparation de la classe, très soigné, est remis au directeur de l'École annexe à des dates fixées, deux jours au moins avant l'exposé des leçons. On exige en tête de tout exercice l'indication nette de l'objet même de cet exercice, et cette simple mesure empêche plus d'une fois même les bons sujets de se fourvoyer. Prévenir vaut mieux ici encore que corriger après coup.

Les premières pages du cahier de préparation sont prises par les directions écrites et pratiques du directeur de l'Ecole annexe. Ces indications, précisées une fois pour toutes, sont relatives aux obligations des élèves-maîtres au cours de leurs diverses quinzaines d'essais. Ce cahier renferme en outre, innovation qui nous a paru à l'user très heureuse, — et à la suite des plans divers de chaque période de travail, — le rapport écrit du directeur de l'Ecole annexe sur l'élève, ses conseils, ses appréciations très nettes, suivies d'une note chiffrée. Le directeur de l'Ecole normale y formule lui-même son avis en quelques lignes. C'est là comme un premier bulletin d'inspection où on ne ménage pas les vérités utiles; ce rapport reste entre les mains de l'intéressé au sortir de l'Ecole au lieu d'aller grossir sans utilité aucune les paperasses poussiéreuses des archives.

5° Conférences pédagogiques.

Elles sont, en quelque sorte, comme la synthèse de tous les exercices qui ont trait à l'éducation professionnelle. Il faut ici, comme à l'Ecole annexe, mieux encore qu'à l'Ecole annexe, car il y a cette fois derrière les enfants d'autres auditeurs difficiles à satisfaire, et l'amour-propre est fortement en jeu, faire une leçon soignée; puis, les enfants partis, et comme dans une leçon d'adaptation, justifier ce que l'on a fait et dit, montrer que l'orientation donnée à l'exposé, les méthodes employées ont été raisonnées, se défendre, répondre aux objections, s'appuyer sur les principes que les leçons de pédagogie ont établis, utiliser les exemples et les faits glanés de-ci, de-là, à l'Ecole annexe ou dans les visites d'écoles. La discussion, souvent animée, se prolonge, sans qu on s'en doute et sans souci de l'heure que l'on oublie, de

quinze heures et demie à dix-sept heures ou dix-sept heures et demie.

Au cours du premier trimestre, et pour ménager les difficultés, il arrive que la leçon d'adaptation sert de préface à la conférence et qu'on y discute la leçon même qu'il faudra ensuite réaliser devant les enfants.

Et il est aisé de mesurer d'un trimestre à l'autre les progrès d'ordre professionnel réalisés, et aussi, au cours de chaque séance, d'obtenir, après un sérieux examen, contradictoire fort souvent, la franche adhésion des esprits aux vérités, aux procédés de la pédagogie rationnelle. En principe, le professeur seul qui donne l'enseignement auquel se rattache la leçon du jour vient obligatoirement se joindre pour la conférence au directeur de l'École normale et aux maîtres de l'École annexe.

Mais il faut souhaiter que les divers professeurs se fassent tous et toujours un devoir d'assister à ces exercices où les divergences de vues même peuvent être si fécondes, et où peuvent se fonder, se préciser pour tout le personnel les principes qu'il convient de ne pas perdre de vue dans les divers enseignements et comme la doctrine pédagogique de l'établissement.

Toutes les conférences sans exception donnent lieu à un procès-verbal que les élèves rédigent à tour de rôle. Ce travail, une fois revu et mis au point, reste à leur disposition; il leur apporte, pour leurs exercices ultérieurs à l'École annexe et pour leur éducation professionnelle, des directions précises et d'autant plus frappantes et efficaces pour eux qu'elles sont désormais associées aux souvenirs toujours fidèles d'une leçon vivante où chacun a apporté sa part de collaboration.

Enfin au cours des *causeries du dimanche* qui réunissent de huit heures à dix heures tous nos jeunes gens, les élèves de 3e année ont souvent l'occasion de s'exercer à exposer oralement un sujet librement choisi par eux ou proposé par le Directeur.

Telle est dans ses grandes lignes l'organisation, nécessairement imparfaite, mais longuement méditée, que nous avons cru devoir adopter à l'École normale de Lons-le-Saunier en vue de l'éducation professionnelle des élèves.

H. Maisonneuve,
Directeur de l'École normale du Jura.

Le Musée Pédagogique de l'École Normale de Besançon.

Nous avons essayé d'organiser, à l'École normale d'instituteurs de Besançon, un Musée pédagogique dont voici le triple but : fournir une base concrète à l'éducation professionnelle des élèves-maîtres ; rappeler de temps en temps à l'école les anciens élèves devenus instituteurs, en leur offrant le moyen de se renseigner rapidement sur les nouveautés pédagogiques ; permettre aux instituteurs qui ne sont pas passés par l'École normale de s'initier aux meilleures méthodes d'enseignement.

L'utilité du premier de ces objectifs n'est pas à démontrer. Tous les maîtres des Écoles normales savent combien leurs leçons de pédagogie restent lettre morte lorsqu'elles ne sont pas illustrées par des exemples concrets. Parler aux élèves-maîtres de la correspondance des instituteurs avec les familles, du soin à donner aux cahiers, des exercices de dessin à proposer aux enfants, des meilleures cartes à utiliser dans l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, des appareils à monter pour l'étude des principes les plus élémentaires de la physique et de la chimie, tout cela est bien ; mais placer sous les yeux des futurs instituteurs les meilleurs types de carnet de correspondance, les cahiers les mieux compris et les mieux soignés, les meilleurs dessins exécutés dans les écoles en conformité des instructions récentes, les cartes d'étude particulièrement claires et parlantes, les instruments scientifiques les plus simples et les moins coûteux, cela est infiniment mieux. Sans doute, l'école d'application initie les élèves-maîtres aux bonnes méthodes pédagogiques et utilise un matériel commode et rationnel. Mais elle n'est qu'une école. Quelle que soit la largeur d'esprit de son

directeur et des professeurs de l'établissement, elle a ses procédés, sa discipline, son esprit, ses préférences en un mot. N'est-il pas bon de faire connaître aux élèves-maîtres d'autres procédés, d'autres disciplines, d'autres résultats aussi? N'est-il pas utile de les mettre en mesure de s'adapter prochainement à un milieu tout différent de celui de l'école annexe? N'est-il pas nécessaire de les renseigner sur la manière de compléter rapidement et à peu de frais un matériel insuffisant ou démodé?

Le même besoin se fait sentir non moins impérieusement aux instituteurs en exercice depuis un certain nombre d'années. Sans doute ces derniers entretiennent et complètent leur éducation professionnelle à l'aide des journaux pédagogiques ou des revues. En beaucoup d'endroits, les inspecteurs primaires ont fondé une bibliothèque circulante qui rend d'éminents services à tous les maîtres avides de s'instruire. Mais en fait, ils ne connaissent que leur école, que leurs élèves, que les résultats qu'ils obtiennent. Combien d'entre eux seraient désireux de savoir ce que l'on fait ailleurs, de comparer les instruments de travail, d'apprécier les succès réalisés? Un musée pédagogique au chef-lieu du département satisferait utilement leur curiosité. Et quel établissement semble mieux qualifié que l'École normale pour instituer ce musée? L'École normale a pour mission de préparer les futurs instituteurs. Son rôle n'est pas terminé lorsqu'elle a pourvu les élèves-maîtres d'un minimum de connaissances indispensables et qu'elle les a invités à réfléchir aux problèmes les plus généraux que pose la science de l'éducation. Elle doit poursuivre son œuvre au delà des murs de l'établissement et fournir à ses anciens élèves tous les moyens possibles de parfaire leur culture. On se plaint souvent que les élèves-maîtres oublient trop vite le chemin de l'École normale; on constate que les liens se relâchent trop facilement entre les instituteurs et leurs anciens professeurs. Ne serait-il pas possible de rappeler les élèves-maîtres à l'École normale en faisant de celle-ci la véritable « maison des instituteurs »? Et la meilleure manière de les y attirer ne serait-elle pas d'y réunir tous les documents de nature à les intéresser? Je crois que le rêve de tous les directeurs d'École normale — et en cela ils sont parfaitement d'accord avec les inspecteurs d'Académie — serait de voir les instituteurs du

département former une grande famille qui considérerait l'École normale comme sa « maison mère » et se plairait à s'y trouver réunie de temps à autre. Le Musée pédagogique constituerait une première amorce à ces réunions. C'est ainsi que le grand séminaire est resté dans chaque diocèse la maison de réunion et de retraite des anciens séminaristes. Il est certain que le clergé diocésain n'a jamais eu qu'à s'applaudir de cette organisation.

A côté des instituteurs anciens élèves-maîtres, il y a ceux qui ne sont pas passés par l'École normale. Aucun d'eux ne reste indifférent à ce qui se fait dans l'établissement. J'en vois beaucoup qui sont pères, frères ou amis d'élèves actuellement à l'école ou de futurs candidats : tous s'intéressent aux cours de l'École normale; tous profitent volontiers de son enseignement ou de ses directions. Leur ouvrir toutes grandes les portes du musée pédagogique, c'est les faire participer aux bienfaits d'un enseignement dont ils ont été privés, c'est assurer le progrès des méthodes dans nos écoles primaires.

Le désir de répondre à ces divers besoins avait depuis longtemps ému le personnel de l'École normale de Besançon. Directeur, professeurs et maîtres de l'École annexe se sont concertés pour tenter l'organisation d'un musée qui serait en petit ce que le musée pédagogique de la rue Gay-Lussac est en grand.

Il fallait d'abord une salle pour recevoir les collections : on a choisi la pièce la plus vaste, la mieux séparée des services scolaires proprement dits et la plus accessible aux visiteurs.

Il fallait un mobilier, un premier fonds de matériel d'enseignement, des livres, des tableaux, des travaux de maîtres et d'élèves. On s'est adressé aux principales maisons d'édition, et quelques-unes ont répondu à notre appel avec beaucoup d'empressement et d'amabilité; on a prélevé une légère somme sur les ressources propres à l'école et sur les fonds départementaux; on a demandé quelques documents à de bons maîtres du département; on a réuni les meilleurs travaux des élèves de l'École annexe; les professeurs ont construit eux-mêmes un grand nombre d'objets et ont associé les élèves-maîtres de troisième année à l'organisation du musée pédagogique.

Les premières collections réunies ont été assez maigres, mais elles se sont enrichies chaque année des envois des libraires, des

travaux des maîtres, et surtout de ceux des élèves de l'École normale ou de l'École annexe. Au mois de juillet 1914, notre musée comptait déjà un certain nombre de rayons assez complets. La rapidité de la mobilisation et l'occupation immédiate de tous les locaux de l'établissement nous ont empêchés de mettre nos collections à l'abri : quelques-unes ont été détériorées, d'autres complètement détruites; mais le mal est assez bénin dans l'ensemble et je pense que quelques mois suffiront à le réparer.

Voici dans ses grandes lignes l'organisation de notre musée pédagogique.

Une première série d'objets comprend des meubles de classe. C'est la moins bien pourvue et peut-être aussi la moins indispensable. Voici une table-banc à deux places, une autre à une place, un bureau de maître, un poèle avec enveloppe métallique, un banc de repos pour salle de récréation, une armoire-bibliothèque, une armoire vitrée pour musée scolaire, etc.

Une seconde série comprend les livres classiques. Les volumes sont disposés sur des rayons, et chaque rayon correspond à une matière du programme. Voici le rayon des livres de lecture destinés aux différents cours, depuis la classe enfantine jusqu'au cours complémentaire : les Devinat, les Mironneau, les Bouillot, les Guéchot, les Baudrillard, les Philippon, etc., y figurent à plusieurs exemplaires, à côté des Tour de France, des Suzette et des Jean Lavenir. Voici le rayon des vocabulaires classiques, celui des grammaires et des ouvrages de composition française, celui d'histoire, celui de sciences, celui de musique, etc. Voici enfin le rayon des ouvrages de morale et d'instruction civique, qui comprend bien plus de volumes à l'usage des maîtres qu'à l'usage des élèves.

A quelques-uns de ces ouvrages, surtout des derniers parus, est jointe une analyse qui a été faite par les élèves de troisième année, soit en vue d'une conférence hebdomadaire, soit à la suite d'une leçon d'adaptation. Il suffirait d'une entente avec les inspecteurs primaires du département pour y joindre également le résumé des appréciations formulées par les instituteurs dans les conférences pédagogiques.

Une troisième série, renfermée dans une armoire vitrée, comprend des travaux d'élèves de tous les cours. La plupart viennent

de l'École annexe, quelques-uns des meilleures écoles du département. Il y a là des cahiers « uniques », des cahiers de roulement, des cahiers mensuels, des recueils de compositions françaises illustrées, des carnets de travail manuel, des collections de dessins. Il y a aussi quelques compositions d'élèves-maîtres : des devoirs de rédaction particulièrement heureux, des comptes rendus d'excursions, des exercices de cartographie, du modelage, des travaux de bois ou de fer.

Une quatrième série comprend enfin différentes collections relatives à chacune des matières d'enseignement. A tout seigneur tout honneur : la plus complète et la plus intéressante est certainement celle qui a trait à l'enseignement expérimental. Elle a été construite presque entièrement par les élèves de la 3e année, sous la direction de M. Marceau, professeur de sciences. On y trouve, entre autres objets d'une fabrication très facile, une balance avec plateaux, un tourniquet hydraulique, un pyromètre à cadran, différentes sortes de piles, un appareil élémentaire de télégraphie, des supports, des pinces, des tubes ajustés, des filtres, des flacons adaptés à différents usages, etc. Cette série d'objets va être complétée au cours de l'année prochaine par les petits appareils recommandés par M. l'Inspecteur général Gal dans le *Bulletin de l'Union des Physiciens*.

Un herbier de l'Ecole normale, un herbier de l'Ecole annexe, des boîtes d'insectes de l'une et l'autre école, des crustacés désarticulés, des collections de minéraux montrent ce que peuvent faire les instituteurs en ce qui les concerne et ce qu'ils peuvent obtenir de leurs élèves.

A côté de ces collections qui peuvent être constituées sans aucun frais dans toutes les écoles, de la mieux subventionnée à la plus pauvre, nous avons placé un matériel Leblanc, un nécessaire Chauvet... en attendant ceux qui nous seront offerts à titre de spécimen ou que nous pourrons nous procurer à titre onéreux. Enfin, des tableaux d'histoire naturelle édités par différentes librairies ou dessinés par des élèves-maîtres, des résumés de manipulations avec dessins schématiques, des photographies d'expériences agricoles ou horticoles (cultures en pots et cultures en planches) complètent cette collection.

Non loin de là se trouvent les collections historiques et géo-

graphiques. Elles ont été constituées par M. Goby, professeur d'histoire, actuellement inspecteur primaire à Constantine. Elles offrent d'abord au visiteur les spécimens les plus récents de la cartographie de librairie : des cartes Vidal Lablache, Niox, Fallex, Toutey, des tableaux Hugo d'Alési, Fraipont, Hément, Foncin, etc. Puis viennent les cartes simplifiées, dessinées par les élèves-maîtres, tantôt sur papier blanc, tantôt sur papier noir, avec des craies de couleur. Voici une carte du département du Doubs, une carte du Massif Central, un tableau figuratif du cours des grands fleuves français. Dans un meuble vitré sont exposées des cartes postales, les unes historiques, les autres géographiques. Toutes sont fixées sur de grandes feuilles de carton et accompagnées de notices rédigées par les élèves-maîtres : telle notice explique pourquoi les toits de tel village méridional sont presque horizontaux, alors que ceux des villages comtois sont fortement inclinés; telle autre explique les raisons de telle disposition spéciale des accotements d'une route, de tel tracé d'une voie ferrée, de tel costume d'un pays. Dans le même meuble, des recueils de lectures historiques ou géographiques, copiées ou épinglées par les élèves-maîtres, montrent comment on nourrit et vivifie un enseignement même élémentaire. Quelques assignats, quelques médailles, quelques gravures anciennes suggèrent l'idée d'un musée historique. Deux cartes en relief des environs de Besançon (l'une en carton, l'autre en plâtre) montrent comment on peut rendre intéressante et concrète l'étude de la géographie. Dans le même ordre d'idées, un tableau des pluies enregistrées au cours de ces vingt dernières années par le pluviomètre de l'Ecole normale montre quels sont, dans la région, les mois les plus humides de l'année : 1° ceux où il est tombé la plus grande épaisseur d'eau ; 2° ceux où il y a eu le plus de jours pluvieux. Un autre tableau marque la direction des vents aux diverses époques de l'année, un autre encore, la marche générale des orages. Ces différents tableaux peuvent donner aux enfants une idée de la manière dont s'édifie la science géographique.

L'enseignement des mathématiques a également son rayon où je remarque des paquets de bûchettes, des chapelets de marrons, des disques fractionnés, des surfaces en carton, des solides, des instruments rudimentaires d'arpentage, quelques relevés d'opé-

rations sur le terrain, des recueils de problèmes classés par catégories avec quelques solutions types.

L'enseignement du dessin est représenté par des travaux exécutés par les élèves-maîtres, par les enfants de l'École annexe, ou par ceux des écoles primaires du département. Ici, il s'agissait surtout d'indiquer le but vers lequel on doit tendre et de souligner les meilleurs résultats obtenus. Nous nous en sommes rapportés au choix fait par M. l'Inspecteur général Quénioux parmi les envois mensuels des instituteurs.

L'éducation artistique est encore assez peu représentée dans notre Musée, où je ne vois guère que quelques numéros de l'*Art à l'Ecole*, un tableau de Ruty, un autre de Moreau, et une collection de gravures Fernand Nathan. Mais c'est une lacune qui ne tardera pas à être comblée.

Il en est de même de celle qui concerne le matériel d'éducation morale et civique, où nous n'avons guère jusqu'à présent que des tableaux d'antialcoolisme ou de mutualité, quelques affiches murales, quelques tableaux pouvant faire l'objet de causeries morales, quelques documents relatifs à la vie civique. Les annales de la guerre vont nous fournir, trop facilement hélas, une abondante moisson de faits et de souvenirs dignes d'être présentés aux enfants : récits héroïques puisés dans les journaux et les revues, statistique des œuvres de solidarité, liste des anciens élèves morts pour la patrie, etc. Je voudrais aussi constituer quelques recueils de poésies particulièrement propres à susciter l'émotion morale ; je voudrais réunir quelques-uns des « livres d'or », sur lesquels des instituteurs avisés ont consigné les meilleurs faits et gestes de leurs élèves ; je voudrais enfin recueillir quelques graphiques marquant sincèrement l'élévation morale de tel ou tel enfant digne d'être cité en exemple.

Une dernière série, constituée exclusivement de travaux d'élèves-maîtres, a trait à la pédagogie proprement dite. Elle se compose de registres de conférences hebdomadaires, de résumés de leçons d'adaptation, de carnets de préparation de classe des élèves-maîtres de service à l'École annexe, d'études psychologiques faites sur des enfants ou des groupes d'enfants de l'École annexe, et enfin de comptes rendus d'excursions pédagogiques. Cette dernière collection s'enrichira d'année en année et présen-

tera la plus grande variété de types d'écoles comme de méthodes d'enseignement.

Comme on le voit, notre œuvre est à peine ébauchée. Elle a d'ailleurs ceci de particulier qu'elle ne sera jamais achevée. On a pu dire, en parlant du musée scolaire, qu' « il est utile non de le posséder, mais de le faire ». Ce jugement s'applique également à notre Musée pédagogique, surtout si nous savons y intéresser nos élèves-maîtres, non seulement pendant leur court séjour à l'Ecole normale, mais encore après leur sortie de l'Ecole. « Qui n'avance pas, recule » dit le proverbe : Qui n'apprend pas, oublie, pourrait-on ajouter. Le Musée pédagogique départemental pourrait peut-être inciter tous les maîtres à la recherche du mieux, sans laquelle il n'y a qu'un pas de l'accomplissement de la tâche quotidienne à la routine.

C. Jamart,

Directeur de l'École normale d'instituteurs de Besançon.

Lettres du Front.

I

Lettre adressée par M. B., professeur au lycée de Lyon, au Secrétaire de la Revue pédagogique.

23 septembre 1915.

Cher monsieur et ami,

Voilà bien longtemps que je ne vous ai donné de nouvelles et vous pourriez me reprocher justement de ne le faire que lorsque j'ai quelques services à vous demander. Mais le « poilu » n'écrit guère. La vie des tranchées n'a que peu de rapport avec les lettres, et, depuis l'hiver dernier, je n'ai guère quitté les tranchées. Bref je suis toujours vivant, en dépit des marmites surabondantes, et, après m'être longtemps entêté à rester simple soldat, pour donner l'exemple de l'égalité acceptée avec bonne humeur, j'ai fini par me laisser imposer par mon colonel les grades successifs de caporal, sergent et sous-lieutenant. Me voici officier dans une compagnie où je m'exerce à la tâche, pas toujours aisée, du maniement des hommes. Nos vieux poilus de trente-six à quarante-quatre ans ne sont pas toujours des modèles. La longueur de la guerre, l'éventualité de la campagne d'hiver provoquent chez quelques-uns quelque lassitude. Mais en somme, la grande majorité sont de braves gens et peuvent même devenir, quand il le faut, des gens braves. Et j'aurais mauvaise grâce de m'en plaindre....

Quand pourrons-nous reprendre nos chères études; le pourrons-nous jamais? On finit par ne plus oser y penser. Il faut vivre comme le bon bœuf qui traîne sa charrue, qui donne un coup de collier un peu plus rude quand il sent le soc frapper l'obstacle, mais qui ne voit rien autre chose que le sillon qui sans cesse reparaît devant lui, de longueur égale, au moment

même où il croyait en toucher le bout.... Je ne vous parlerai ni des Russes, ni des Bulgares, ni même des Boches, je ne sais rien; et l'ordre, facile à exécuter, est, au surplus de ne rien dire....

Encore m'estimé-je heureux de combattre sur cette terre d'Alsace qui est de la terre reconquise, et sur laquelle on peut parfois faire des observations plus intéressantes qu'ailleurs. Quand on peut quitter pour quelques heures la profondeur des tranchées ou la solitude ruinée du pauvre village où nous cantonnons, c'est une distraction de causer avec ces gens qui furent Français et qui ne répugnent pas à le redevenir. Seulement, ce sont un peu trop longtemps les mêmes gens. Quand irons-nous donc voir ce qui se passe et se pense autour de ces hautes cheminées dont nous apercevons depuis tant de mois la fumée en face de nous, derrière la forêt pleine de batteries boches, dans la grande pleine où Mulhouse travaille pour ses maîtres?...

Mais je m'aperçois que je bavarde. Influence lointaine de l'Université, dont vous évoquez pour moi le souvenir.

II

*Lettre de M. L. B., inspecteur primaire, au personnel enseignant de la 2e circonscription de ***.*

Dans la tranchée, 17 septembre 1915.

Mes chers Collaborateurs,

Entre deux rondes dans la tranchée avancée, sous les rafales cinglantes de nos 75, des 77, 105 ou 150 allemands qui s'entrecroisent, sifflent, miaulent, explosent en débris d'acier et de fonte retombant comme grêle, je pense à vous tous et à la rentrée prochaine. J'y pense d'abord dans un but égoïste. Malgré le bruit affreux du minenwerfer qui écrase à quelques mètres ses cinquante kilos d'explosif et secoue le coffrage rustique de ma « villa » souterraine, je perçois encore le murmure agréable des eaux vives qui vous berce et la fraîche chanson du vent des Pyrénées. Malgré la monotonie du champ de bataille aux pelouses d'un vert jaunâtre striées d'innombrables sillons qui sont des boyaux, des sapes et des tranchées, je songe délicieuse-

ment aux vallons riants de notre Comminges, à leurs forêts qui montent vers l'azur. Et je revois ce qui est, pour moi comme pour vous, l'âme de ce pays splendide entre tous : les écoles où vous vivez et faites vivre de la grande vie de l'esprit. Facilement, vous m'apparaissez tous, les uns après les autres et tel visage d'enfant dont les yeux clairs m'ont captivé, revit aussi devant moi. Pédagogue je suis et pédagogue je reste sous l'uniforme bleu maculé de terre française. Eh bien! faisons encore de la pédagogie.

Je ne serai pas trop long. Elle ne sera pas pédantesque ni trop dogmatique. A la lueur crue de l'expérience brutale, tout apparaît plus net. La guerre, d'ailleurs, oblige à être pratique, à penser droit et vite : c'est une question de vie ou de mort.

Puisque nous ne nous verrons pas, cette année, dans les conférences d'octobre, quelles directions pourrai-je vous donner? Voici ce qui me paraît essentiel.

Tout d'abord, soyez persuadés, pour l'affirmer autour de vous, que l'on ne peut reprocher ni à notre régime ni à un parti politique les surprises parfois désagréables que nous a ménagées cette guerre. Ne disons jamais et ne laissons pas dire sans protester : Nous n'étions pas prêts. L'Allemagne préparait la guerre comme la prépare seul celui qui la veut. Blâmerez-vous le passant de n'avoir pas toujours sur lui l'arsenal capable de mettre en fuite le bandit qui le guette ou, quoique armé, de se laisser surprendre un instant? Avons-nous moins fait que nos alliés? Pouvions-nous faire autant qu'un pays dont les jeunes générations étaient presque deux fois plus nombreuses que les nôtres?

Pourquoi, en vérité, n'avons-nous pas refoulé plus vite l'envahisseur? Je laisse de côté les questions actuelles de préparation militaire, de stratégie et de tactique, pour remonter aux causes lointaines qui sont de notre compétence. Nous avons, je puis l'affirmer, moins étudié, moins travaillé, moins fait effort que nos ennemis. Nous avons trop joui de notre vie calme sous un ciel des plus doux. La beauté de nos horizons nous a retenus et nous a empêchés de regarder ce qui se faisait de l'autre côté de la frontière. Nous nous sentions riches et braves, forts de notre bon droit. Cela n'a pas suffi. Travaillons donc plus que jamais, mes amis. Ne disons pas : la France est une grande

nation sans songer tous les jours à la grandir encore. Voici le but : vous saurez le poursuivre.

Il y a plus. Ce qui m'a frappé dans mes études des travaux ennemis que nous avons en face, c'est la patiente observation, la résolution tenace, l'obéissance absolue de nos adversaires. Malgré la fusillade, ils travaillent toutes les nuits et souvent à découvert. Il faut le canon pour qu'ils cessent de creuser la terre, de planter des piquets, d'y entralacer les fils barbelés. Malgré des conditions tactiques défavorables, placés dans des situations qu'on jugeait intenables, ils se cramponnent au sol. Et ils veillent constamment, inlassablement : qu'une tête, qu'un périscope apparaissent, qu'un créneau se laisse apercevoir, que le moindre tas de terre leur semble nouveau dans nos lignes, balles et obus pleuvent immédiatement. Voilà qui vous explique la lenteur de nos progrès.

Avouons autre chose encore : nous n'étions pas assez disciplinés en temps de paix. Je tiens à déclarer que, sur le champ de bataille, les chefs n'ont qu'à exprimer un désir pour être immédiatement obéis de leurs soldats, méridionaux ou non. S'ils montrent la voie, s'ils expliquent ce qu'il y a à faire en donnant l'exemple, on les suit. J'ai plaisir à le dire, en particulier, pour les braves gens du ...e. Mais, dans le travail pacifique de chaque jour, dans l'élaboration quotidienne des forces dont la somme fait la force de tous, il en faut aussi de la discipline. Il en faut d'autant plus que nous sommes plus libres. « Nous avons trop parlotté, trop discuté, trop gaspillé le temps aux basses satisfactions de l'heure et nous n'avons pas agi suffisamment », nous disait ces jours-ci, un chef de bataillon philosophe. Méditez ses paroles. Ne tolérez chez vos élèves ni paresse, ni caprice. Après avoir rejeté la férule, ne tombons pas dans l'excès contraire qui consiste à laisser l'enfant s'engourdir et sommeiller ou gaspiller comme il l'entend son activité intellectuelle et physique. Qu'il prenne de bonne heure l'habitude indispensable de l'attention, de l'étude, de l'action méditée et résolue. La puissance d'une nation est un faisceau de volontés.

Je reviens à ce mot que je vous ai souvent répété et je ne regrette certes point de l'avoir mis souvent en lumière. Nous traversions une crise de volonté et c'est la guerre — horrible et cepen-

dant salutaire — qui nous guérira. La volonté, pensez-y bien, c'est le courage obscur de toutes les heures de la vie comme le bel élan du volontaire qui abandonne les siens pour prendre le fusil. La volonté, c'est l'obstination farouche du soldat qui ne veut pas être un embusqué, qui tient sous les intempéries, qui riposte malgré les obus, qui marche contre les mitrailleuses, qui sait rire et chanter dans la tourmente. C'est aussi le désir tenace d'appartenir toujours à une grande nation, de voir les Français fraternellement unis après le danger et travaillant d'un même cœur à réparer les ruines trop nombreuses.

Ayez donc de la volonté pour l'insuffler chaque jour et à tout instant à vos chers petits. Qu'ils grandissent ainsi, grâce à vous, forts et vaillants. Le sang latin, le ciel du Midi aussi doux et riant que celui de la Grèce, ajouteront par surcroît cet enthousiasme inimitable qu'on nous jalouse, cette bonté native toujours célébrée par nos penseurs et nos poètes.

Patrie!.... L'on a beau redire ce mot à la fois doux comme celui de mère et passionné comme celui d'épouse et de fiancée, il faut le méditer ici, face à l'envahisseur, pour en sentir l'indicible beauté. Commentez-le cependant, non par de grandes phrases abstraites, mais avec les lettres des soldats et les exploits de nos héros. N'oubliez pas surtout de dire et de répéter à vos élèves que leurs papas, leurs frères, leurs amis, tous les soldats du front sont aussi braves que Bayard, aussi obstinés et patients que Duguesclin, aussi valeureux que les paladins et bien dignes de nos grands ancêtres de la première République.

Grandes et souvent sublimes sont les générations que vous avez formées et qui combattent aujourd'hui, mes chers Collaborateurs. Si le sort veut que nous tombions en défendant à la fois la terre de France et la liberté du monde, faites en sorte, je vous en conjure, que ceux qui nous remplaceront et que vous instruisez chaque jour soient dignes d'une patrie encore plus glorieuse et capables de travailler à une humanité meilleure. Ce sera notre récompense : vous ne nous la refuserez pas.

III

*Lettre d'un élève-maître au directeur de l'École normale de ****

.... Mon régiment était dans les tranchées depuis le 26 février au soir. Ma compagnie était alors en réserve ; car, dans une précédente attaque dirigée contre le fameux « Fortin » dont parle le communiqué d'aujourd'hui, elle avait été presque anéantie.... Ce fameux Fortin était en notre possession depuis le 24 mai. Nous étions, nous, dans une tranchée à 50 mètres environ du Fortin, et trois fois nous avons chargé à la baïonnette pour chasser l'ennemi qui attaquait les défenseurs de ce point tant désiré. Car c'était un véritable fort, puissamment armé de mitrailleuses et de canons-revolvers. Seuls des soldats français, mieux encore, des marsouins, étaient capables d'enlever une telle redoute dominant 500 mètres de glacis découvert balayé en tous sens par les projectiles. Il y eut là des corps à corps terribles où les fusils, trop longs tant les ennemis étaient rapprochés, furent remplacés par les outils portatifs transformés en massues et en casse-tête. Je ne pris pas part à ce corps à corps, mais les nombreux cadavres, tant français qu'allemands, qui encombraient les tranchées et les boyaux témoignaient, par les attitudes dans lesquelles ils étaient restés figés, de l'horrible âpreté de la lutte.

Donc, j'ai chargé trois fois pour secourir les occupants du Fortin, contre des Saxons qui s'avançaient en ordre serré et qui, ma foi, n'avaient pas le bel entrain de nos « poilus ». Ensuite, continuant l'exécution du plan d'attaque imposé au régiment, nous avons, dans la nuit du 27 au 28, changé de tranchée et nous avons occupé des positions au nord-est de Mesnil. Là, nous étions à 150 mètres des Allemands et la fusillade crépitait nuit et jour sans interruption. Ce n'est pas une sinécure que d'être en première ligne, en première ligne où l'on se bat, car il est des points où l'on se contente de s'envoyer des quolibets plus ou moins flatteurs. Tant qu'on est dans la tranchée, les balles ne sont pas redoutables ; mais gare à l'imprudent qui se risque au créneau : le canon-revolver aboie de sa voix rauque et décapite parfois le nouveau venu trop curieux. Le principal

danger vient de l'artillerie qui, sans relâche, avec des armes de calibres divers, arrose les tranchées. L'artillerie allemande n'est pas trop terrible; cependant, quelque artilleur maladroit arrive à tuer son homme, et un coin solidement marmité ne tarde pas à avoir des cadavres. Heureusement, notre 75 donne à chaque coup la réplique, et chaque parole « emporte le morceau ». Les fantassins ont, plus encore que les artilleurs, une confiance illimitée et méritée dans notre petit canon....

Donc, de notre nouvelle tranchée, nous attaquâmes quatre fois les tranchées ennemies, et chaque fois le succès couronna nos efforts. C'est à la quatrième attaque que je fus atteint, en escaladant le parapet de la troisième tranchée conquise. Je restai étendu sur le champ de bataille jusqu'à six heures du soir, jusqu'à la nuit. Je parvins à me traîner au fond d'un petit trou d'obus, et j'attendis avec l'impatience que l'on devine le coucher du soleil. Durant ces six heures de mortelle attente, la canonnade ne cessa de tonner, et sans exagérer, je puis dire que mille obus tombèrent autour de moi dans un hectare de surface; et l'énervant crépitement des mitrailleuses ne s'arrêtait pas un instant. A la nuit noire, quand, en rampant, je regagnai le boyau français, à 200 mètres de ma cachette, bien des obus et bien des balles me sifflant aux oreilles me firent dresser les cheveux sur la tête. Je m'étais dit : à tout prendre, autant mourir d'une balle en essayant de regagner la tranchée française que d'être tué par un obus sans bouger de place. D'ailleurs, je ne savais pas si notre attaque avait réussi; je ne savais pas si une contre-attaque allemande n'allait pas se produire, et la triste perspective d'être achevé par quelque brute prussienne me décidait à me risquer dehors.

Une fois dans la tranchée française, il se passa en moi un phénomène fort bizarre : je fus pris d'une peur terrible, et comme de nombreux obus tombaient de tous côtés, je me mis à croire que je n'arriverais pas à sortir vivant de cet inextricable réseau de tranchées que l'ennemi bombardait avec rage et précision. J'eus peur. Je puis dire que je n'avais pas encore eu peur. Seul, un frisson vite réprimé me traversait, lorsqu'on nous annonçait une attaque et que je mettais baïonnette au canon : simple réflexe qui ne raccourcissait pas le bond que je faisais

hors de la tranchée, au signal convenu. J'eus peur. Et cette peur me poursuivit jusqu'au moment où j'arrivai enfin au poste de secours à 4 kilomètres de là, tout près des ruines qu'on appelle la ferme de Beauséjour.

Je cherchai mon sac quelques secondes, et, ne le trouvant pas, je partis persuadé que je ne sortirais pas vivant des boyaux. Depuis, j'ai essayé d'expliquer cet abattement subit qui avait fait de moi un parfait poltron. Je ne sais à quoi l'attribuer. Certes, ma blessure avait beaucoup saigné : mon soulier était plein de sang et je n'étais pas encore pansé. Mais sans doute la vue des nombreux cadavres qui encombraient les boyaux m'avait plus impressionné que ma blessure qui, sans me faire trop souffrir, alourdissait terriblement ma jambe.... Enfin, tant bien que mal, je me traînai durant 3 ou 4 kilomètres, m'arrêtant tous les 100 mètres, m'appuyant au talus des tranchées, et j'arrivai bien las au poste de secours, d'où je partis sur un caisson d'artillerie, pour une ambulance, à 12 kilomètres de la ligne de feu.

La guerre est une chose horrible. Pour s'en faire une idée, il faut avoir mis les pieds sur le champ de bataille. Les émotions du combattant ne se traduisent pas. Quand on a quitté la ligne du combat, et qu'à 3 ou 4 kilomètres la musique des balles n'est plus qu'un léger sifflement qui, d'instant en instant, frappe l'oreille du blessé qui s'en va, celui-ci éprouve une impression de complet soulagement. Il lui semble qu'il a quitté l'enfer. Certes, si Dante avait eu l'avantage d'assister à une bataille moderne, à une farouche bataille de tranchées, sa description des enfers eût gagné en horreur et en intérêt.

Une autre impression, purement personnelle : Français et Allemands ont l'air de « pauvres diables » déguenillés, sales, hirsutes ; mais quand, à l'attaque, nous, Français, sautions dans les tranchées allemandes, nous avions l'air de pauvres diables terriblement furieux et les Allemands de pauvres diables terriblement lâches. C'était, chez nous, une ruée irrésistible, et, de l'autre côté, une fuite éperdue, ralentie seulement par l'étroitesse des boyaux ; un mélange de cris implorant la clémence et de sauvages imprécations à l'adresse des fuyards....

IV

Dernière lettre d'un normalien du Gard [1].

Aux tranchées, le 25 septembre 1915.

Chers Parents,

Ne vous inquiétez pas!

Vous savez quelle affection j'ai pour vous et par conséquent vous pouvez être assurés que je serai aussi prudent que mon devoir me permettra de l'être.

L'heure est grave, très grave, mais elle va être sublime; ce sera une heure de gloire que je serai heureux d'avoir vécue si je reviens, et dont vous serez fiers si le sort veut que je reste sur le champ de bataille. Mais soyez tranquilles à ce sujet. Nos pertes sont infimes et il faudrait bien que ce soit une balle vraiment malencontreuse qui me touche. Vous savez quelle confiance j'ai toujours eue. Ce n'est qu'avec cela qu'on peut vraiment affronter les combats.

Confiance et Espoir. Je répète une fois de plus la devise qui m'est chère.

Confiance! je l'ai toujours eue dans mes examens, je l'ai dans les batailles.

Espoir! il a été toujours couronné de satisfaction.

Donc espérons et je retournerai chez nous sain et sauf, vainqueur et j'aurai la gloire de pouvoir dire :

« J'ai lutté pour libérer le sol national ».

Humblement, je reprendrai alors ma modeste tâche d'éducateur pour apprendre à nos frères plus jeunes l'amour de cette grande France pour laquelle tant d'aînés sont tombés. Sans doute ce sera pour avant peu de temps que nous aurons la joie de revenir dans nos salles d'école.

Je vous quitte en vous embrassant de toute mon âme et soyez sans crainte aucune à mon sujet.

Mille gros baisers.

Signé : René Vidal.

---

1. René Vidal, fils d'un instituteur du Gard, venait d'être admis à faire une 4e année d'École normale, quand la guerre éclata. Il est « mort en brave », selon l'expression d'un officier de son régiment, « en se lançant à l'assaut d'une tranchée allemande », quelques heures après avoir écrit à ses parents la lettre que nous publions.

Quelques lettres d'Allemagne.

Les lettres dont nous donnons ci-dessous la traduction proviennent d'instituteurs allemands faits prisonniers.

On verra dans la première l'émotion causée dans l'âme d'une femme allemande par la nouvelle que son mari a été désigné pour suivre les cours qui le transformeront en officier. L'orgueil et la crainte semblent s'y disputer le premier rang.

Les autres sont plus curieuses encore. Il faut se représenter l'écriture soignée, trahissant l'application et l'effort, des bonnes élèves et de l'écolier studieux qui les ont écrites. Elles révèlent, avec une naïveté qui les rend précieuses, les sentiments que l'on développe chez la jeunesse des écoles en Allemagne.

Il n'est pas inutile d'ajouter qu'elles sont traduites avec une exactitude scrupuleuse.

I

G..., le 13 avril 1915.

Mon cher Martin,

Je viens de recevoir ta lettre du 6.

Quel étonnement quand j'ai commencé à la lire! J'ai cru tomber à la renverse, lorsque j'ai lu que tu avais été désigné pour suivre le cours des élèves officiers. J'en ai été tellement effrayée, que je recommençais toujours à lire les mêmes phrases.

Non, mon petit Peter chéri, je n'aurais jamais cru que pareille nouvelle dût un jour me parvenir. Je ne sais vraiment pas si je dois me réjouir ou m'affliger. Je crois que je dois plutôt me réjouir; mais il y a le grand souci du retour... Ah! mon petit Peter chéri, je ne sais que penser. Si c'est la volonté de Dieu, je m'y résignerai. C'est lui qui nous guidera pour le mieux. Et puis, l'idée que ta désignation nous fournira peut-être une occasion de nous revoir est déjà une joie. Mais que va-t-il se passer, après ces quatre semaines, quand tu devras retourner sur le

front? Je ne sais ce que je vais devenir. Je crois que je serai plus morte que vive. En attendant, je ne veux pas trop me tracasser. Au contraire, mon chéri, je veux me réjouir avec toi. C'est pour toi, tout comme pour nous, un grand honneur!

Qui aurait jamais dit, mon petit Pierre chéri, qu'un jour dans ma vie je devais te voir sous-lieutenant! Non, je ne sais vraiment pas comment pareille chose est possible. Hedel Klawisse, avoir pour mari un sous-lieutenant! C'est incroyable. Maman m'a fait rire en me disant : « Il ne va plus vouloir nous regarder maintenant; nous sommes sûrement trop pauvres pour lui. » Elle m'a dit de t'écrire de chercher une femme riche, pour que tu ne sois pas un officier sans sou ni maille. Est-ce là ton avis? Non, n'est-ce pas, puisque tu as ta douce Hedel et tes trois bambins.

Mon chéri, comme tu es malin! Tu sais comment t'y prendre pour me faire croire qu'il n'y a presque pas de pertes et que la guerre ne durera plus très longtemps. La question est de savoir si tout cela est vrai; car, enfin, pourquoi instruirait-on tant de futurs officiers, si le besoin ne s'en faisait pas sentir? Je crois que s'il y en avait suffisamment, on n'en nommerait pas autant.

Vois-tu, ces quelques semaines seront vite passées, et tu seras de nouveau en danger; nos soucis recommenceront. C'est terrible. Si tu n'étais pas dans l'infanterie, ce ne serait pas aussi dangereux. Mais être officier de cavalerie, cela coûterait un argent fou; et où le prendre? Tu vois, mon petit Peter chéri, les soucis que tu nous causes; mais tout cela passera et se terminera pour le mieux. Si seulement tu revenais, mon chéri! Ayons tous deux confiance en Dieu.

Si c'est bien en Allemagne que tu viens suivre ton cours, nous nous reverrons, n'est-ce pas? A G..., à B..., c'est impossible. D'abord je ne pourrais voyager si loin toute seule; ensuite pense à l'argent que cela coûterait. Je vais me mettre à faire des économies.

Pour le moment, mon petit Peter chéri, il faut que je me remette de cette grande émotion; ensuite nous verrons. Peut-être que la guerre sera terminée quand ton instruction sera finie. C'est alors que je serais fière de mon beau, de mon élégant sous-lieutenant! Mais dans les conditions présentes, il est difficile de se réjouir tout à fait. Cela viendra.

Qui sait où cette lettre t'arrivera?

J'envoie ta lettre à ta mère. Que va-t-elle dire, elle aussi ?

Tu vois, mon chéri, quelle anxiété tu nous donnes. Pourras-tu nous consoler ?

Sur ce je termine en t'embrassant.

Ton HEDEL et tes bambins.

II

B..., le 25 février 1915.

Cher et très honoré monsieur J...,

Nous avons reçu votre bonne lettre, et nous vous en remercions de tout cœur. Lundi dernier, quand la récréation de dix heures a été terminée, nous sommes revenues en classe, et nous avons vu sur la chaire une lettre militaire. Nous ne nous attendions pas du tout à ce que notre maîtresse nous lût cette lettre. Monsieur le Directeur, et tous les maîtres et maîtresses, l'ont lue également, et vous saluent de tout cœur.

Nous avons recopié votre belle lettre dans notre cahier de devoirs. Ainsi que vous nous le racontez, vous avez beaucoup d'ouvrage, et vous allez presque devenir un cultivateur. Ici aussi, nous utilisons toute la terre pour planter des pommes de terre et des céréales, pour que les Anglais ne réussissent pas à nous faire mourir de faim. Mais j'espère que votre travail n'est pas trop pénible ?

Nous serions très contentes, si vous vouliez bien nous raconter vos aventures dans une nouvelle lettre. Nous nous réjouissons déjà toutes des photographies que vous nous avez promises. Comme cela, nous pourrons bien comprendre comment les choses se passent là-bas.

Nous avons souvent congé à cause des grandes victoires. Pendant les deux dernières semaines, nous avons eu deux fois congé.

Nous sommes toutes en bonne santé, et espérons que vous aussi, vous allez bien.

En souhaitant que cette guerre finisse bientôt par une victoire, et que vous nous reveniez en bonne santé pour nous raconter beaucoup de belles histoires de la guerre, je vous salue du fond du cœur au nom de toute la classe.

Votre élève,

META F....

III

S..., le 3 mars 1915.

Cher monsieur B...,

Avec la société de préparation au service militaire, nous avons fait dimanche une excursion au camp de Senne, en passant par Lippspringe, Externsteine, et Horn. En chemin, nous avons préparé notre déjeuner. Cette promenade fut très fatigante; car nous ne sommes pas habitués à faire de si longues marches, et en formation régulière. Par-dessus le marché, nous avons eu le mauvais temps, qui règne ici sans discontinuer. Arrivés au camp, nous avons vu tous les prisonniers, les civils et les soldats. Il y avait des Français, des Anglais, des Turcos, des Chasseurs alpins, des Russes, des Tirailleurs algériens, et ainsi de suite. Un adjudant nous a fait les honneurs. Musique en tête, nous avons traversé le camp. Tout le monde s'est mis à courir : nous avons vu Français, Anglais, etc., se rassembler et nous contempler. Nous étions deux cents; mais, le Dimanche précédent, seize cents hommes de notre canton étaient déjà venus. Nos ennemis ont dû être furieux de voir tant d'hommes, prêts eux aussi à donner leur vie quand on la leur demandera[1].

Nous en avons vu auxquels notre musique semblait plaire; d'autres qui avaient de vraies têtes de fanatiques échangeaient des propos moqueurs. Ce qui m'a frappé, c'est que les Français sont tous des hommes âgés; les Anglais, et surtout les Ecossais, sont des hommes jeunes et de haute stature. Les Russes aussi, d'ailleurs plus rares, sont vigoureux. De tous les ennemis, ce sont les chasseurs alpins que je préfère; ce sont de petits gaillards robustes, en uniforme noir.

Je me figure que la vie de prisonnier doit être terrible; c'était encore pire au camp des prisonniers civils. Il y avait là de beaux Messieurs à pardessus et à faux-col mélangés à des gens des classes les plus basses. Ensuite nous avons visité les cuisines, et sommes partis en chantant l'hymne :

Deutschland, Deutschland über alles...

1. On sait que, depuis la date où cette lettre a été écrite, la situation a changé. Des appels répétés, la revision d'hommes précédemment reconnus comme inaptes à tout service ont dépeuplé l'Allemagne.

Nous en avions assez du camp, car ça puait partout le carbol, et d'autres choses encore.

Nous avons bien regardé les Turcos, qui sont maintenant nos voisins.

Avec un bonjour amical,

E. H....

J'allais oublier de dire que, pour bien montrer aux ennemis que nous n'étions pas encore menacés de famine, nous avons tiré de nos sacs des tartines, et que nous les avons mangées devant eux.

IV

B..., le 2 avril 1915.

Cher et très honoré Monsieur,

J'ai reçu votre carte, qui m'a fait bien plaisir.

Nous avons célébré Mardi la séance de clôture de l'école. Ce fut très beau et très solennel. Nous avons d'abord chanté l'hymne :

Jusqu'à ce jour Dieu nous a conduits...

Ensuite, Monsieur le Directeur a prononcé un discours très touchant. Nous avons alors chanté le beau chant :

Prends ma main...

Puis les maîtres et les maîtresses nous ont souhaité la bénédiction de Dieu, et nous nous sommes séparés après que M. le Directeur nous eut remis notre diplôme de sortie.

Quel dommage de ne pas vous avoir eu au milieu de nous! Avez-vous reçu la carte que M. le Directeur vous a écrite avant le départ? Que pensez-vous de la guerre? Sera-t-elle bientôt terminée? Comment est la vie, là-bas en France? Nous ne pouvons nous faire aucune idée de ce qui se passe là-bas. Ecrivez-moi quelques nouvelles de là-bas, quand vous aurez le temps. J'aime tant recevoir des nouvelles du front! Quelle joie vous me feriez, si vous m'écriviez une lettre!

J'espère que vous n'avez pas en France de trop mauvais temps. Pour nous, depuis huit jours, nous avons eu du soleil, et la nuit de la gelée.

J'ai quatre oncles de partis ; deux sont en France, un en Russie, et le quatrième monte la garde au camp de Senne. Mon père est désigné pour l'artillerie de campagne ; mais il ne s'en va pas encore pour le moment. On l'a retenu jusqu'au 1er juin pour fabriquer des munitions.

Ici, à Bielefeld, l'hôpital et le pensionnat sont pleins de blessés. Nous avons été souvent les voir avec M. G..., et nous avons chanté devant eux. Nous tricotons aussi avec ardeur. Nous avons expédié, ces derniers temps, beaucoup de colis pour les soldats qui combattent dans les Carpathes.

Hier, c'était le centenaire de Bismarck ; nous l'avons célébré. A cette occasion, le maire a fait un beau discours. En outre, on a orné la statue de Bismarck avec des lauriers, des palmes et des fleurs. Pendant le discours, toute la place du théâtre était bondée. L'orchestre municipal a joué de beaux morceaux. Jamais on n'a tant pensé à Bismarck que cette année.

Je termine ma lettre en espérant qu'elle vous trouvera en bonne santé.

Avec l'espoir
de vous revoir bientôt,
recevez les saluts cordiaux de votre élève,
FRIEDA U....

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Hommage de l'Académie française aux Instituteurs morts pour la Patrie[1]. — ...Dans cette formation nouvelle de l'âme française, l'Académie sait quelle part revient aux instituteurs français : instituteurs de l'enseignement public et instituteurs de l'enseignement libre, ils ont transmis aux enfants, selon des méthodes différentes, mais avec un zèle égal, l'acquis séculaire dont se nourrit le génie de la race. Même dans l'ardeur des polémiques et l'ivresse des illusions, un idéal noble les animait, un beau courage les soutenait. Notre jeunesse intellectuelle est apparue, parmi les braves, comme un bataillon sacré. L'Académie française les suivait du regard, ces fils chéris de notre plus chère gloire : elle a réservé l'un des plus beaux parmi ses prix littéraires à la caisse des orphelins de l'Ecole normale supérieure; en même temps, elle accorde un de ses prix d'héroïsme et de dévouement, 6 000 francs, à une œuvre qui, dans sa pensée, représente la grande famille des instituteurs français, l'Orphelinat de l'enseignement primaire; présidé hier encore, par notre regretté confrère Alfred Mézières.

Quelques chiffres, fournis par le ministère de l'Instruction publique, exprimeront la pensée de l'Académie et de la France reconnaissantes. Depuis le début de la guerre, 30 000 instituteurs, c'est-à-dire plus de moitié de l'effectif total, ont été mobilisés; sur ce nombre, 2 000 sont tombés glorieusement au champ d'honneur, et 8 000 ont été mis hors de combat. Un nombre considérable d'entre eux ont conquis leurs galons d'officier sur le champ de bataille. Environ 700 instituteurs ont été cités à l'ordre de l'armée; 40 ont été décorés de la Légion d'Honneur; 40 de la Médaille militaire; plus de 500 de la Croix de Guerre.

Impuissante à reconnaître de tels services, l'Académie a décidé, en outre, qu'elle attribuerait, cette année, deux prix Broquette-Gonin à deux instituteurs, l'un de l'enseignement public, l'autre de l'enseigne-

---

1. Extrait du discours prononcé par M. G. Hanotaux, à la séance de proclamation des lauréats de l'Académie française pour l'année 1915.

ment libre, tués à l'ennemi. Par l'exemple d'une mort héroïque, ils ont, suivant les termes de la fondation, « développé chez leurs élèves l'amour du prochain et le sentiment du devoir ».

Les deux candidats que l'Académie a choisis parmi d'autres, tous méritants, lui ont été présentés l'un par le directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique, l'autre par le directeur de l'enseignement libre à l'archevêché : l'un et l'autre étaient mariés et laissent des enfants. C'est M. Bastian, instituteur à la Châtre, capitaine au 114e d'infanterie, promu lieutenant le 7 septembre et capitaine le 5 novembre, qui, à peine âgé de vingt-quatre ans, a été tué glorieusement, le 12 novembre, à la tête de sa compagnie et mis à l'ordre général de l'armée. L'autre est M. Salette, directeur de l'école chrétienne libre des Petits-Carreaux depuis 1908, marié à cette époque et père de deux enfants ; un maître hors ligne ; on sait qu'il est mort, on ne sait rien de plus ; mais sa vie répond que sa mort fut belle....

M. Bastian. — Un certain nombre d'instituteurs avaient été signalés à l'Académie française pour leur belle conduite devant l'ennemi. Voici un extrait du rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de l'Indre au sujet de M. Bastian :

« ....Né à Châteauroux, le 14 octobre 1890, il se prit au foyer familial d'un amour passionné pour la Patrie : c'est que son père était doublement patriote en sa qualité de sergent retraité et de Lorrain annexé ayant opté pour la France, en 1871. Il fut élève de l'école normale de Châteauroux, de 1906 à 1909. Nature réservée, se dépensant peu en gestes et en paroles, M. Jean Bastian avait pourtant une âme ardente, prête pour l'action. « Il avait foi dans l'efficacité de l'école « laïque pour le progrès national : il aimait sa fonction, aimait ses « élèves, se souciait de leur bien-être », dit un de ses bulletins d'inspection....

« Zélé, actif, consciencieux, c'était en même temps un modeste et il avait très profond le respect de la discipline et de la hiérarchie. Jean Bastian était à tous points de vue une nature d'élite. Comme il était l'aîné d'une famille de quatre enfants, dont le père, petit employé de l'assistance publique, n'aurait pu assurer l'instruction et l'avenir, il était devenu le tuteur et le directeur intellectuel de ses frère et sœurs : il les aidait pécuniairement et, en même temps, il corrigeait leurs devoirs ou contrôlait leur préparation de classe. Bien que tout jeune, il venait de se marier quelques semaines avant la guerre et, de ce mariage, est né, au mois de février 1915, un enfant qu'il n'aura pas connu.

« La déclaration de guerre lui causa une joie fiévreuse. Le train n'arrivait pas assez vite sur le front....

« Nous avons été hautement fiers de sa jeune gloire. Sa mort nous navre : ses parents, ses collègues, ses chefs le pleurent. »

Miss Cavell. — Dans un grand nombre d'établissements scolaires les professeurs et les instituteurs ont rappelé, avec le commentaire qui convient, la mort tragique de Miss Cavell.

Ici même nous saluons la mémoire de cette héroïque victime d'une barbarie sans nom.

« Pourquoi nous devons vaincre l'Allemagne » (Conférence de rentrée dans les écoles de l'Académie de Grenoble). — M. le Recteur de l'Académie de Grenoble a adressé aux instituteurs et aux institutrices la circulaire suivante :

« *Il a été décidé, d'accord avec M. le Préfet du département, que l'après-midi du jour de rentrée, il serait fait dans chaque école une conférence sur la situation actuelle; une conférence assez simple pour que les enfants puissent en saisir les lignes principales, mais qui serait, avant tout, destinée aux parents des écoliers, invités à y assister autant que possible. Cette conférence pourrait d'ailleurs être faite, si on le juge préférable, sous forme de cours du soir.*

Je vous adresse un texte que vous aurez toute liberté de lire ou bien de prendre comme thème d'une conférence personnelle, ou plus brève, ou, au contraire, plus développée. Comme j'ai rédigé ces pages un mois d'avance, il sera peut-être nécessaire d'y ajouter quelques considérations nouvelles sur les puissants motifs que nous avons d'espérer. Vous ferez pour le mieux. L'important est de se faire comprendre et d'être net, clair, persuasif, en même temps que profondément respectueux des faits. Les Allemands sont obligés de mentir quand ils parlent de la Guerre; les Alliés ont ce bonheur et cet honneur, quand ils veulent préciser leurs raisons de se battre jusqu'au bout et leurs motifs d'avoir confiance, de servir en même temps la cause de la vérité. »

Voici quelques extraits de cette conférence :

...Les campagnards, dans notre région, ont très bien saisi d'eux-mêmes, dès le début, les deux motifs qui ont poussé l'Allemagne contre la France : désirs belliqueux de la caste militaire, convoitises du peuple germanique. L'instituteur d'Alixan, dans la Drôme, a noté qu'autour de lui, au moment de la déclaration de guerre, les uns disaient : « C'est Guillaume, ce sont ses généraux qui veulent la guerre », et les autres : « Ces Allemands veulent notre or et notre pays ». Je voudrais prouver, par des faits et au moyen des déclarations des Allemands eux-mêmes, ce que le bon sens des gens d'Alixan avait deviné. Dans une crise terrible comme celle que nous traversons, les inductions du bon sens ne suffisent pas : il faut avoir des certitudes. L'histoire, la lecture des livres allemands, leur accord complet avec les méfaits accomplis depuis un an par les « Boches »,

vont nous fournir ces certitudes et nous convaincre que nous avons un ennemi dont on ne peut se débarrasser qu'en l'écrasant.

Nous ne savons plus, depuis longtemps, en France, ce que c'est qu'une caste militaire, qui ne rêve que plaies et bosses, n'a d'autre fierté et d'autre idéal que de verser le sang, méprise toute occupation pacifique, et exerce une constante et dangereuse influence sur le Gouvernement et sur la direction de la politique extérieure. Ce fléau existe en Allemagne. Vous avez entendu parler peut-être de la caste des Junker. Junker veut dire petit noble, hobereau. Les Junker fourmillent en Prusse. Ce sont des gentilshommes pauvres, qui seraient obligés de vivre très misérablement sur leur petit domaine rural, s'ils n'avaient pas la ressource de leur épée. La dynastie des Hohenzollern, depuis deux siècles, leur a toujours réservé tous les grades de l'armée. Cette caste d'officiers, nos caricaturistes nous en ont bien souvent donné un portrait qui n'a presque rien d'exagéré. Un grand écrivain allemand, du temps où l'Allemagne n'était pas prussifiée et comptait des esprits indépendants, Henri Heine, a écrit en 1844 que les Prussiens, droits comme des i dans leur uniforme étriqué, ont l'air d'avoir avalé le bâton avec lequel les caporaux rossaient autrefois les soldats : l'instrument de la schlague n'a pas disparu de cette armée, « on le porte à l'intérieur ». Depuis Henri Heine les Junker n'ont pas changé. Très braves assurément, mais raides, arrogants, violents, ils sont la survivance de l'époque féodale allemande, où il n'y avait d'autre droit que le « droit du poing », et, mieux encore, ils incarnent l'esprit et toute la tradition historique de la Prusse.

Vous savez que le royaume de Prusse est une partie de l'empire allemand, et que le roi de Prusse est en même temps empereur d'Allemagne. On peut dire que la Prusse domine l'Allemagne et qu'elle l'a remodelée à son image. La vieille Allemagne était quelque chose d'original et de varié, elle avait des libertés locales, elle avait des poètes, des penseurs qui ne pensaient pas au commandement et à la baguette. La Prusse a changé tout cela, et l'Allemagne est devenue une vaste mécanique prussienne. Or la Prusse a toujours été un état guerrier, et c'est à la guerre qu'elle doit sa grandeur. Elle se composait essentiellement, à l'origine, de deux provinces : la Prusse, que nous appelons aujourd'hui la Prusse orientale, le pays où les Russes ont livré l'an dernier tant de sanglants combats; et le Brandebourg, qui a pour capitale Berlin. La Prusse était, dans les temps anciens, habitée par une population de race lithuanienne, et le Brandebourg par une population de race slave. Ces Lithuaniens et ces Slaves furent exterminés par les guerriers allemands, et des colons allemands, paysans, marchands, vinrent habiter les deux pays : ainsi les provinces où la dynastie des Hohenzollern a commencé sa fortune ont, comme premier chapitre de leur histoire moderne, le massacre de deux peuples, et, comme second chapitre, l'installation de

colons allemands qui ont pris la place des habitants. Les Hohenzollern ont développé ensuite peu à peu leur puissance, toujours par la guerre, la conquête et la rapine. Ils ont formé une des meilleures armées de l'Europe, et au XVIIIe siècle ils ont pris la Silésie à l'Autriche, et ils ont annexé une partie de la Pologne; au XIXe siècle, ils ont enlevé le Schlesvig-Holstein aux Danois, et enfin ils se sont mis à la tête de l'Allemagne pour vaincre la France en 1870 et ils y ont gagné la couronne impériale. Tout cela, ils l'ont fait avec leurs fidèles Junker, qui tenaient leur armée sous une discipline de fer et ne demandaient que guerres nouvelles....

Mais les Hohenzollern et les Junker n'ont pu lancer l'Allemagne dans la folle aventure où sombrera sa puissance, que parce que l'Allemagne en était venue tout entière à désirer des conquêtes.

Les familles allemandes sont très nombreuses, ce qui est une grande force pour ce pays. Une statistique qui vient d'être publiée en Prusse montre que les femmes ont *en moyenne* quatre enfants. Les ménages sans enfants sont très rares. Ceux qui en ont plus de cinq sont nombreux. L'Allemagne est arrivée ainsi, malgré une émigration considérable vers l'Amérique, à avoir 68 millions d'habitants, qui ne se trouvent plus à l'aise dans un territoire en somme médiocrement doué de ressources naturelles. De là l'envie d'annexer les terres des voisins pour s'y établir.

D'autre part, depuis quarante ans, l'industrie, le commerce, les affaires financières ont pris en Allemagne un développement que ce pays n'avait jamais connu. Les Allemands ont pour méthode de vendre bon marché et à long crédit. Pour s'enrichir, il leur faut un nombre énorme de clients. Ils sont arrivés à n'en avoir plus assez pour tirer parti d'une production industrielle toujours plus intense. Depuis plusieurs années, ils subissent un malaise économique. Ils ne peuvent pas supporter l'idée d'un arrêt; ils se sont habitués à la bonne chère, aux plaisirs coûteux. A tout prix, ils veulent sortir d'une situation difficile. De là encore l'envie d'avoir de nouveaux débouchés, de nouveaux marchés, des colonies, d'annexer des mines de houille et de fer, de ruiner les peuples concurrents.

Les Allemands avaient des moyens honnêtes de se tirer d'affaire : c'était d'encourager l'émigration (qui s'était ralentie), de combattre chez eux la tendance au luxe et au « colossal », de proportionner leur production à leurs moyens de l'écouler, de rechercher la perfection industrielle plutôt que la quantité, bref d'adapter aux circonstances leur système économique. Mais cette modération n'était pas dans leur tempérament. Ils trouvaient bien préférable de renouveler leur prospérité par la violence. On a signalé depuis très longtemps chez ce peuple l'esprit de convoitise et de pillage. Il y a deux mille ans, les Romains avaient déjà remarqué que les Germains faisaient la guerre pour le butin, tandis que les Belges la faisaient pour la liberté.

Ce penchant à s'emparer par la force des biens qu'on désire implique

une grande brutalité. C'est justement là aussi un des principaux traits de caractère des Allemands. Qu'il s'agisse du Bavarois, lourdaud plein de bière, placide et paterne, mais capable des pires excès quand ses instincts de bestialité sont déchaînés; qu'il s'agisse du Prussien, sec et renfrogné, formé par un climat rude et une terre pauvre et ingrate à lutter âprement pour la vie et à railler tout idéal généreux, il ne faut attendre de ces gens-là aucun respect si on n'est pas de force à leur résister....

Au cours des siècles, à mesure que l'Europe s'est civilisée, il s'est fondé des règles pour atténuer les vieilles pratiques barbares et adoucir les rapports entre nations. C'est ce qu'on appelle le droit international. A la règle d'honneur que les traités diplomatiques doivent être observés, on a ajouté de nombreuses conventions. On a décidé par exemple qu'il y aurait des États neutres garantis, par la signature des gouvernements européens, contre tout risque de guerre : la Belgique, le Luxembourg, la Suisse. On a décidé qu'une différence serait faite, en temps de guerre, par les belligérants, entre les armées et les populations civiles, lesquelles seraient respectées; on a décidé que les ennemis blessés seraient soignés, que les médecins et les infirmiers ne seraient pas attaqués ni faits prisonniers, etc., etc.... L'Allemagne a signé ces conventions. Depuis un an, elle les a violées pour la plupart. Ce qui aggrave son crime, c'est qu'elle a agi et agit encore de propos délibéré. D'avance, ses historiens, ses philosophes, ses écrivains militaires, ont dit que l'État a le droit de tout faire, à condition qu'il soit assez fort pour imposer ses volontés. C'est la doctrine qu'on a résumée dans la formule : la force prime le droit.

Un professeur d'histoire de l'Université de Berlin, Henri de Treitschke, qui n'avait pas pu devenir officier parce qu'il était sourd, fit, après la guerre de 1870, des cours qui eurent un succès prodigieux, et où il ne cessa de développer cette idée. Quand on le relit, on constate qu'il a prédit, recommandé, prêché tout ce que l'Allemagne fait depuis un an[1].

Pour lui un État n'a pas à se préoccuper du droit; il n'a qu'à avoir la force pour lui, et tout sera bien. Un État puissant peut et doit agir comme il lui plaît, son seul devoir est de développer encore davantage sa puissance. L'État est au-dessus de toute morale; il ne doit cultiver la générosité et la reconnaissance que si elles lui sont profitables. Il est au-dessus de toute loi internationale. Toute convention qui l'empêche de faire ce qu'il veut doit être résiliée : « Un État, dit Treitschke, ne peut pas engager sa volonté envers un autre État pour l'avenir. » Il ne peut pas soumettre ses différends avec les autres États à un tribunal international : ce tribunal serait obligé d'invoquer

1. C'est ce que remarque M. Durkheim, qui a clairement résumé la doctrine de Treitschke dans une brochure récente : *l'Allemagne au-dessus de out, la Mentalité allemande et la guerre.*

des règles de droit international; or un État peut toujours contester les règles qui le gênent.

Bref, un État est une force sans frein. Le tout est d'être le plus fort.

Avec l'acceptation de cette monstrueuse doctrine, les efforts que tant d'hommes sages et éclairés ont faits depuis trois siècles pour élaborer un droit international et préserver l'humanité des horreurs de la guerre, sont rendus vains. La guerre devient inévitable, toutes les fois qu'un État désirera une chose qu'il ne pourra obtenir par de simples menaces. Rien ne le retiendra....

... Peut-on dire aujourd'hui que la guerre, telle que la veulent et la pratiquent les Allemands, rehausse la moralité? Ce serait une dérision. Il y a contradiction absolue entre leur éloge de la guerre, leur prétention qu'elle soit une chose grande et noble et d'autre part la sauvagerie des procédés que recommandent leurs écrivains militaires. L'esprit chevaleresque, la générosité, l'héroïsme, ne sont pas conciliables avec la froide cruauté envers les populations désarmées, avec l'assassinat, avec le goût des supplices, et avec la débauche sanguinaire. Or tous ces moyens de terroriser le peuple envahi ont été non seulement tolérés, mais encouragés par le commandement allemand depuis le début de la guerre. Tout cela avait été prévu, prédit, recommandé depuis longtemps, plus ou moins ouvertement. Les Allemands avaient déjà été cruels en 1870. Loin de s'en repentir, ils ont, depuis érigé cette cruauté en doctrine. En 1877, le général von Hartmann écrivait : « Tout effort militaire exige que le combattant qui le fournit soit affranchi totalement des entraves d'une légalité gênante. Violence et passion, voilà les deux leviers principaux de tout acte belliqueux, et, disons-le sans crainte, de toute grandeur guerrière.... La liberté absolue de l'action militaire est une condition indispensable du succès. Voilà le principe que les milieux exclusivement militaires devront opposer à toute tentative d'entraver cette action par un droit de guerre international.... La guerre, par sa nature même, est la négation des principes sur lesquels repose la civilisation.... La détresse et le dommage de l'ennemi sont les conditions nécessaires pour ployer et briser sa volonté.... La misère profonde de la guerre ne doit pas être épargnée à l'Etat ennemi. Quand la guerre a éclaté, le terrorisme devient un principe militairement nécessaire. »

En résumé, tous les moyens sans exception sont bons pour vaincre et pour obliger l'ennemi épouvanté à céder.

... C'est la doctrine officielle de l'Etat-major allemand, telle qu'elle est formulée dans un ouvrage publié par lui en 1902, et qui a été traduit en français. On y lit que « tout moyen de guerre sans lequel le but de la guerre ne pourrait être atteint peut être employé ». On y lit que le meurtre des prisonniers peut être permis, en cas de nécessité. On y lit qu'une troupe en armes peut se protéger en plaçant devant elle des civils, sur lesquels leurs compatriotes ne voudront pas tirer. « Ce moyen, déclare l'Etat,

major, se justifie par le fait qu'il a obtenu un plein succès. » Après cela, n'est-il pas vrai? on peut tirer l'échelle et arrêter les citations. Nous sommes édifiés sur la façon dont les Allemands, à l'avance, voulaient faire la guerre [1].

Ainsi, pour nous résumer, aux yeux des Allemands, le premier des devoirs pour un grand Etat est, non pas de respecter le droit des autres, mais de devenir aussi puissant que possible, par tous les moyens. La guerre est une chose sainte, est une chose juste, une chose inévitable, et, pour la mener jusqu'au bout, pour avoir la victoire, tout est permis; la guerre doit être féroce.

Pour professer des idées aussi scandaleuses, et pour oser les appliquer, il faut être bien sûr de soi, bien sûr de la victoire, car sans cela, on s'expose à s'attirer de terribles vengeances. Mais justement les Allemands se croyaient sûrs de la victoire.

... Tels ont été les germes de la guerre actuelle. Ils ont commencé à lever de terre dès que l'empereur Guillaume II a régné personnellement. Alors s'est constituée l'Union pangermaniste, sorte de ligue pour étendre sur le monde entier la domination allemande. Elle a peu à peu fondé plus de deux cents sections, a recruté des dizaines de milliers d'adhérents, et a pris pour protecteurs et directeurs les plus hauts personnages du pays. Elle a fini par donner le ton à la presse allemande presque tout entière, et a inondé le pays de livres et de brochures. Sa doctrine est en somme que l'Allemagne doit prendre la direction du monde entier [2]. Cette théorie extravagante s'est infiltrée dans tous les pays allemands, dans tous les milieux sociaux, avec la complicité de l'empereur. Guillaume II est un mégalomane et a beaucoup fait personnellement, par ses discours enflammés, pour faire perdre la tête à son peuple. A certains moments — car il est instable et semble parfois perdre de vue ses marottes — il a exprimé des ambitions d'empire universel. Les obstacles qui auraient pu arrêter ce courant de folie ont cédé.

Les professeurs d'Université, domestiqués par le pouvoir impérial, ont abdiqué toute indépendance d'esprit, tout esprit critique et ont prêché le dogme de la supériorité de l'Allemagne et le mépris des nations voisines, suivis de loin par les instituteurs qui ont empoisonné l'esprit de la jeune génération [3]. Les socialistes eux-mêmes, sauf une infime minorité, sont devenus militaristes et partisans d'une plus grande Allemagne. Il restait assurément dans le pays beaucoup

---

1. Voir les articles de M. Charles Andler : *Les usages de la guerre et l'État-Major allemand*, dans la *Revue du Mois*, 10 novembre 1914, et *La Doctrine allemande de la guerre*, dans la *Revue de Paris*, 15 janvier 1915 — E. Lavisse et Ch. Andler, *Pratique et doctrine allemandes de la guerre*.

2. Lire Ch. Andler, *Le pangermanisme, ses plans d'expansion allemande dans le monde*.

3. Voir J.-L. de Lanessan, *Comment l'Éducation allemande a créé la barbarie germanique* et le livre de M. Denis cité ci-dessous.

de gens paisibles, qui ne demandaient qu'à travailler tranquillement et ce qui le prouve, c'est que le gouvernement a cru nécessaire de mentir et de dire que la guerre lui était imposée. Mais cette opposition pacifique n'était plus organisée, et il n'y avait pas un parti de la paix, en face des enragés qui réclamaient la guerre.

Depuis une quinzaine d'années, la politique extérieure de l'Allemagne est devenue résolument agressive. Cet État, qui prétend audacieusement avoir été attaqué par la Russie, la France et l'Angleterre, a tout fait pour déchaîner un conflit. C'est ce qu'a très fortement prouvé un Allemand, qui a publié récemment en Suisse, sous le couvert de l'anonymat, un livre admirable de franchise et de vigueur, intitulé : *J'accuse* [1].

C'est un long et irréfutable réquisitoire contre la politique allemande, qui, dit l'auteur, mène son pays « au bord de l'abîme ». Il montre notamment que le gouvernement impérial a fait les efforts les plus persistants pour empêcher la constitution d'un tribunal d'arbitrage international, comme le voulait le tsar Nicolas II, et pour s'opposer à la limitation des armements, souhaitée et proposée par le Ministère anglais. Il montre que la Russie n'avait aucun intérêt à se brouiller avec l'Allemagne et désirait la paix ; que la tension amenée par les affaires marocaines entre la France et l'Allemagne était due aux provocations de l'empereur ; qu'enfin la Triple Entente avait un caractère purement défensif. Il prouve, dans un chapitre qu'il intitule « Le Crime », que « l'Allemagne, conjointement avec son alliée l'Autriche, a voulu la guerre, la première pour réaliser ses rêves de domination universelle, la seconde pour améliorer sa situation dans les Balkans ». A cette démonstration faite par un Allemand, il n'y a rien à ajouter.

Vous savez quels malheurs ont été déchaînés sur l'Europe par la folie pangermaniste. Vous savez comment ont été réalisées les théories atroces de l'Etat-Major allemand, et de quelle façon nos ennemis ont déshonoré la guerre elle-même. Voyons pour finir ce que serait une paix imposée par l'Allemagne et quelle paix nous avons le droit d'espérer.

Il est assez difficile, ici, d'être précis, parce que les Allemands, quelque peu désemparés par la longueur de la guerre, la perte de leurs colonies, les échecs subis en France, sont en désaccord sur les clauses de paix qu'ils désirent. Le gouvernement impérial, en termes assez vagues, déclare qu'il veut « une paix glorieuse ». Ayant ses armées campées en France et en Russie, il prétend encore imposer ses conditions, et il espère obliger les Alliés à signer la paix sépa-

---

1. *J'accuse*, par un Allemand. Le livre a paru au printemps à Lausanne, en allemand et en français. Il a eu un succès considérable dans le monde entier. Il a commencé à pénétrer en Allemagne et il dégrisera peut-être un certain nombre d'Allemands. — Voir aussi le très bon livre de M. Ernest Denis : *La Guerre*; de Lanessan, *L'empire germanique sous la direction de Bismarck et de Guillaume II.*

rément. On n'est pas autorisé à croire qu'il ait renoncé à ses rêves de conquête et de domination en Europe.

S'imagine-t-on ce que serait une paix imposée par une Allemagne victorieuse? Les pangermanistes nous en ont donné un avant-goût. « Nous sommes un peuple de maîtres » disent-ils. Un professeur, connu pour ses travaux scientifiques, a écrit sans sourciller dans un journal intitulé *Feuilles pangermanistes*, en septembre 1913, que la « race noble » a le droit et le devoir de conquérir et de dominer, et qu'il ne faut pas ménager les vaincus; ils ne doivent conserver ni leur nationalité, ni leur langue, ni leurs droits politiques. La même année, a paru un pamphlet intitulé : *Si j'étais l'Empereur*, qui s'est vendu par dizaines de milliers d'exemplaires; on y disait : « Il faudra écraser la France. Nous exigerons en outre qu'on nous cède autant de territoires français qu'il nous en faudra pour être toujours en sûreté. *Ces territoires seront évacués de tous leurs habitants.* » D'autres ont parlé sérieusement, dans leurs brochures, de réduire les « peuples inférieurs » que nous sommes, aux besognes subalternes; les Allemands seuls pourraient avoir une armée, et nous n'aurions que le droit de leur obéir et de leur payer tribut. Il semble que ce soit là des divagations d'aliénés, et qu'il n'y ait qu'à hausser les épaules. Mais considérons les pratiques des Allemands, partout où effectivement ils ont dominé une population conquise.

Je ne parle pas de ce qu'ils ont fait depuis le début de la guerre en Belgique et en France, de leurs cruautés, de leurs pillages, des déportations en masse; ils répondent : « c'est la guerre », bien que la plupart de ces méfaits n'aient correspondu à aucune nécessité militaire. Reportons-nous aux faits qui se sont passés en pleine paix, depuis un demi-siècle, en Alsace-Lorraine, en Schlesvig, en Pologne prussienne. Nous connaissons les basses tracasseries dont a été victime le fier peuple alsacien, notre frère emprisonné; le refus opposé à ses demandes d'autonomie, le régime d'espionnage, de sévérité ridicule dans la répression de peccadilles, le système de passe-droit, de faveurs accordées méthodiquement aux immigrés aux dépens des Alsaciens-Lorrains. De même les Danois du Schlesvig ont été traités en parias, ont reçu défense de parler leur langue maternelle. Enfin les Polonais, subissant depuis 1870 le contre-coup du triomphe de la Prusse, ont été indignement persécutés. On a fait des lois pour les exproprier et installer des Allemands à leur place. On a battu de verges leurs enfants, dans les écoles, quand ils s'obstinaient à parler polonais. Le général de Bernhardi disait aimablement que les privilèges des Polonais se réduisent à trois : payer l'impôt, fournir des recrues et tenir leur gueule. Et voici une parole officielle, une phrase prononcée par le ministre Hammerstein au Landtag, le 25 janvier 1904 : « Il ne faut pas oublier que dans nos relations avec les Polonais, nous n'avons pas affaire à des égaux. Avec une pareille race, notre rôle à nous est de commander; le leur d'obéir. » Remémorons-nous aussi

les crimes des colonisateurs allemands en Afrique. Voilà le sort des populations qui tombent sous la domination germanique.

Il nous est impossible d'admettre un instant de nouvelles annexions à l'Empire allemand, qu'il s'agisse du territoire national ou de nos colonies, achetées par le sang de nos soldats et définitivement assimilées par notre politique de tolérance et de justice. Il nous est également odieux d'envisager une hégémonie allemande, qui se traduirait, à défaut d'annexions pures et simples, par une rançon écrasante, et par des conventions qui enchaîneraient notre politique extérieure et qui ruineraient notre agriculture, notre industrie et notre commerce.

Élevons-nous plus haut encore. Avec une paix imposée par l'Allemagne, quelles que puissent être les atténuations que nous concèderait son envie actuelle d'en finir, la vie ne vaudrait plus vraiment la peine d'être vécue. Tous les avantages moraux que depuis la Révolution les peuples libres de l'Europe ont chèrement acquis leur seraient contestés. Les Allemands ne comprennent pas la liberté; ils ne la comprennent point pour eux-mêmes, c'est assez dire qu'ils ne l'admettent pas pour les autres. Aucune race n'est moins soucieuse d'égalité; et quant à la fraternité, on sait comment ils la pratiquent. S'ils étaient vainqueurs, ce serait l'esprit de la Révolution qui serait vaincu. Les détestables conceptions d'obéissance humiliée, de caste à privilèges, d'adoration de la force, l'Allemagne triomphante en sèmerait la graine autour d'elle.

Nous ne pouvons pas non plus accepter l'idée d'une « paix blanche », qui permettrait aux Allemands de se tirer indemnes de l'aventure où ils se sont risqués. Les ruines des provinces envahies ne peuvent être réparées qu'aux dépens de ceux qui les ont faites, et il faut en finir avec le militarisme germanique, l'insécurité et les menaces perpétuelles.

La seule solution est donc notre victoire. Est-elle possible? Pour ma part, je la considère comme certaine, à condition que notre patience et notre confiance restent entières. — Nous n'ignorons pas que les soldats allemands sont braves et bien commandés, et qu'ils ont remporté de grandes victoires; mais ils ont été battus aussi, à plusieurs reprises, par nous et par nos alliés, et ils n'ont réussi ni à rompre notre front, ni à écraser l'armée russe. La décision dépend donc de la quantité des effectifs, de la puissance financière respective, et de l'endurance des deux coalitions qui se combattent. Or nos alliés et nous, nous sommes deux fois plus nombreux que nos ennemis, sans parler même de nos alliés japonais et des immenses réserves coloniales de l'Angleterre et de la France. Financièrement, l'Allemagne, pourtant bien plus forte que l'Autriche-Hongrie et la Turquie, donne des signes certains d'épuisement. Ses réserves d'or ont passé pour la plus grande partie à l'étranger. Sa rente ne trouve plus d'acheteurs. Son billet de banque n'est plus accepté à l'étranger

que par les banquiers allemands, et encore à 14 p. 100 de perte. Son industrie, son commerce, sont paralysés par le blocus. Son exportation, qui était formidable, est presque anéantie. D'ailleurs les matières premières manquent aux fabriques. La misère approche[1].

Très grande assurément est la force matérielle et morale de ce peuple, qui se refuse à considérer sa défaite comme possible. Mais, courant avec un acharnement sauvage vers le but qu'il s'est fixé, il ressemble à un puissant coursier qui fournirait un effort impossible à soutenir : à un certain moment, en pleine galopade, le cheval chancelle, son cœur cesse de battre, et il tombe.

...Notre devoir à tous est d'avoir confiance et patience. Nous pouvons vaincre et nous devons vaincre. Pour notre prospérité économique, pour la réparation de nos ruines, pour la sécurité de nos enfants, pour soustraire l'Alsace-Lorraine à un joug odieux, pour venger le sang répandu, et pour que tous nos morts ne se soient pas sacrifiés en vain, pour notre Patrie, pour la cause de la liberté dans le monde, il nous faut la victoire. Nous l'aurons....

Le dévouement des instituteurs et institutrices durant la première année de guerre[2]. — Ce qu'il convient de louer, c'est, d'une part, la bonne grâce qui ennoblissait certaines propositions de services, comme d'être utilisé dans des écoles autres que l'école habituelle, souvent à de telles distances que c'était une nouvelle vie à improviser et des dépenses importantes à engager et à supporter : il semble que vraiment quelques-uns de nos maîtres recherchaient alors l'occasion de se sacrifier pour avoir eu au moins le mérite de faire quelque chose, comme si l'ordinaire de leur devoir n'eût été que roses et frivolités; mais c'est aussi et surtout l'énergie, l'entrain qu'ont mis à ces besognes extraordinaires la plupart de nos instituteurs et de nos institutrices; il semble aussi qu'à aucun moment le métier n'a été à ce point pénétré par l'esprit, qu'à aucun moment les enfants n'ont été l'objet de soins plus intelligents : ce souci de l'actualité où nous voyons la marque d'une méthode recommandable s'est établi dans le travail de chaque jour; quelques enseignements en ont été vivifiés d'une manière qui peut être durable et les qualités d'une méthode ainsi renouvelée ont illuminé toute la classe : nos maîtres ont appris en quelques jours le secret des classes vivantes. Parfois, ils avaient tant fait dans les années précédentes et leur travail était si proche de la perfection que l'intérêt nouveau a été la parure d'une œuvre où il restait peu de chose à souhaiter. Non seulement toutes les écoles ont mieux fonctionné, mais aussi les meilleures écoles ont conservé leur avance. Il nous souvient d'une certaine école que le

1. Voir E.-F. Davies, *Finances anglaises et allemandes*; — Raoul Péret, *La puissance et le déclin économiques de l'Allemagne.*

2. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Gironde.

hasard nous fit visiter, M. l'Inspecteur primaire et moi, à quelques minutes d'intervalle, et d'où nous ne pûmes sortir sans nous dire : « Oh! la bonne école! oh! la brave femme! »...

⚜

L'enseignement pendant la guerre. — *La morale* [1]. — De tous les enseignements, c'est peut-être celui de la morale que les événements actuels ont le plus vivifié : y a-t-il plus belles leçons que celles que nous donnent chaque jour nos braves combattants? Courage poussé jusqu'au sacrifice, entrain persévérant, patience infatigable, ingénieuse solidarité, amour réfléchi de la Patrie, confiance absolue dans l'avenir, voilà quelques-unes des vertus dont l'exemple a été constamment proposé dans nos classes. Que de fois aussi le récit d'actions héroïques joint à des commentaires simples et sincères a provoqué une émotion salutaire et des résolutions viriles. La vue ou le récit des ravages causés dans ce département même par l'ennemi, la présence de nombreux blessés et réfugiés, les deuils cruels qui ont atteint la plupart des familles, ont suscité dans nos écoles une sympathie agissante à l'égard de tous ceux que la guerre a si durement éprouvés. Ainsi que l'a observé M. l'Inspecteur primaire d'Amiens-Ville, « l'esprit de nos écoliers a mûri et leur sensibilité s'est accrue. Pour les ramener au devoir, il suffit de leur rappeler la gravité de l'heure. Il est facile de trouver le chemin de leur cœur et de faire couler leurs larmes. On sent actuellement dans nos classes une atmosphère de raison, de courage et de bonté qui leur donne une physionomie émouvante. » Ils aiment aussi nos soldats et sont devenus, dans leurs jeux, soldats à leur tour. Rares sont ceux qui ne sont pas coiffés du bonnet de police et qui ne jouent pas à la guerre. Ils manifestent même à l'occasion un courage dont l'un de mes collaborateurs me cite les deux exemples suivants : A X..., des obus tombent à cent mètres de l'école, tuent un homme, en blessent grièvement un autre et éventrent trois chevaux. Les enfants sont en classe, bien que leurs parents aient été prévenus que dans une zone aussi dangereuse, ils n'étaient pas contraints de les y envoyer. Pas un mouvement de frayeur ne se manifeste. A peine remarque-t-on la trace d'une légère émotion. A Y..., en mai, les enfants se dirigent vers l'endroit où tombe le premier obus de la journée. Ils assistent au bombardement et se replient en bon ordre, portant deux vieilles roues de brouette et un morceau de tuyau de poêle : « Notre canon, disent-ils, a été démoli par une marmite ». Le danger ne les effraie plus....

⚜

Le Chant [2]. — Nos programmes d'enseignement, quoi qu'on en médise, sont si bien faits et si souples, qu'il n'a nullement été néces-

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Somme.
2. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur l'Académie de Seine-et-Oise.

saire de les modifier pendant la guerre. A première vue, donc, on croirait qu'il n'y a rien de changé dans nos écoles. Les écoliers aussi semblent être les mêmes, bruyants et joueurs à l'occasion; ceux mêmes qui pleurent éprouvent le besoin et la joie de vivre.

Mais si nous pénétrons plus avant, tout est changé profondément. C'est l'esprit même de l'enseignement qui est tout autre qu'hier, pénétré de la gravité des circonstances, de la majesté de notre défense nationale, de la beauté des exemples d'héroïsme que l'histoire qui se crée nous apporte tous les jours. Dans le milieu moral que la guerre a constitué en France, où toutes les passions du temps de paix semblent mesquines et dégradantes, où le sacrifice paraît chose naturelle, où le sublime devient presque banal, les absents sont toujours présents à la pensée de ceux qui les attendent. C'est à eux que l'on songe quand on étudie le passé; c'est d'eux qu'on s'entretient quant on lit de beaux vers; c'est en leur honneur qu'on chante les chants les plus poignants et les plus graves. Les dictées, les rédactions, les récitations, tout est renouvelé par un esprit nouveau : on a soif d'admirer, besoin de s'attendrir. Les héros de Plutarque ont formé nos pères de 89; ceux de 1914-1915 sont de vivants exemples d'une influence singulièrement plus prenante sur la jeunesse qui attend son tour d'agir. Le cœur a plus de part à l'enseignement d'aujourd'hui que l'esprit.

Bien entendu, il n'en va pas ainsi partout : mais pourtant, dans l'ensemble, ne serait-ce que par la lecture quotidienne des communiqués officiels, ou par l'intervention périodique des journaux pédagogiques si heureusement transformés par la guerre, on peut dire que toutes nos écoles ont reçu des événements, un élan, une orientation, une activité vraiment remarquables.

Toutefois, je dois signaler à nos maîtres une erreur où beaucoup sont tombés. Trop souvent ils ont cru devoir marquer du respect pour le deuil des familles éprouvées en supprimant le chant à l'école. Cela provient d'un préjugé populaire qui associe au chant des idées de joie et de gaîté. Erreur et faute tout ensemble : la musique est l'organe des sentiments profonds que la parole est impuissante à traduire. Elle produit des impressions où même la poésie n'atteint pas. Elle s'associe à l'enthousiasme et à la douleur comme à la joie; elle convient à la bataille comme aux funérailles : la Marseillaise est une arme pour la victoire. Ceux qui s'inquiètent des chants de l'école en temps de guerre ont-ils demandé à l'Église si elle avait interdit les chants funèbres? Quelle étrange méconnaissance de ce que vaut la musique, éducatrice des sentiments!

Je prie donc instamment nos maîtres de rendre au chant dans nos écoles la part à laquelle il a droit. A eux de choisir les morceaux qui conviennent. Il en est de beaux, de graves, de sublimes, qui sont comme des prières pour la Patrie. Je voudrais qu'on en chantât un tous les jours, matin et soir, « en pensant aux combattants ». C'est un hommage qui leur est dû.

Hommage de l'Orphelinat de l'Enseignement primaire a la mémoire de son président-fondateur M. Alfred Mézières. — Le Comité central de l'Orphelinat de l'Enseignement primaire a, dans sa séance du mois d'octobre, décidé d'un accord unanime que la présidence de l'Œuvre resterait inoccupée pendant la durée de la guerre et qu'un portrait de M. Alfred Mézières serait placé dans la salle des délibérations.

Les examens de l'enseignement primaire pendant la première session de 1914 et de 1915.

EXAMENS	PREMIÈRE SESSION DE 1914			PREMIÈRE SESSION DE 1915		
	Inscrits.	Admis.	P. 100.	Inscrits.	Admis.	P. 100.
Brevet supérieur.						
Aspirants	1 512	944	63	903	723	80
Aspirantes.	4 590	2 530	55	4 789	2 625	55
Brevet élémentaire.						
Aspirants	10 539	4 844	46	10 338	5 257	51
Aspirantes.	23 697	11 017	46	24 075	11 817	49
Certificat d'études primaires supérieures.						
Aspirants	5 001	3 499	70	3 643	2 711	74
Aspirantes.	3 276	2 420	73	3 282	2 254	68
Certificat d'études primaires élémentaires.						
Aspirants	125 511	100 920	80	112 985	91 522	81
Aspirantes.	112 617	92 635	82	104 698	89 607	85

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University quaterly. — *Le vingt-cinquième anniversaire de la fondation du Barnard College.* — Le bulletin trimestriel de l'Université new-yorkaise nous a habitués à de fort jolies productions : cette fois, en l'honneur de Barnard College, il semble que le bulletin se soit surpassé grâce à ses photographies des « Jeux grecs ». — Après une genèse de plus de six ans, la Columbia University résolut de fonder en 1889, à l'usage d'étudiantes, un établissement spécial, ayant tous les avantages de la co-éducation sans en avoir les inconvénients. Lors de l'inauguration, Miss E. Weed, première directrice, disait : « B. C. n'a pas une existence académique à part de celle de Columbia. Son autonomie n'est qu'administrative et financière. »

Le vingt-cinquième anniversaire devait être célébré en novembre 1914, mais le fléau mondial déchaîné par les convoitises allemandes a retardé cette célébration jusqu'aux premiers mois de 1915. A cette occasion, les « jeux grecs » où les diverses classes du collège concourent en poésie, musique et danses, prirent un développement particulier.

D'ailleurs un article d'Emilie J. Putnam, intitulé « Progrès et Hellénisme » se termine par cette conclusion : « Le véritable homme de progrès moderne, qu'il connaisse la langue grecque ou non, est au fond du cœur un helléniste », ce qui ne veut pas dire un adepte de la *Kultur*.

Il convient de dire qu'en l'année 1912-1913, Barnard College comptait 73 587 femmes pendant que Columbia donnait asile à 128 644 hommes !

Problèmes sur la guerre. — Accompagnée de la dédicace suivante : « Avec les compliments de la Section d'Education de la Fondation Carnegie pour le développement de la Paix Internationale », nous avons reçu une brochure portant le titre ci-dessus.

Elle renferme une série de problèmes d'arithmétique classés d'après l'ordre des quatre opérations.

Voici l'énoncé du premier :

« Durant la guerre de 1870, la France a perdu en tués, blessés et prisonniers, 723 500 officiers et soldats et l'Allemagne 129 647. Trouver la perte totale des deux pays, et la perte moyenne par jour et par mois (les mois étant considérés comme ayant tous trente jours). »

On peut, d'ailleurs, lire le texte de tous les problèmes, il n'en est pas un qui soit à l'avantage de la France; le plus grand nombre de ces textes cherche à faire entrer dans l'esprit de l'enfant que la guerre doit être évitée *à tout prix*, parce qu'elle est meurtrière et surtout parce qu'elle est coûteuse. N'y a t-il donc pour les représentants de la fondation Carnegie rien au-dessus de l'argent ! De plus, après avoir invoqué la justice, M. D. E. Smith, le compilateur des problèmes, déclare, dans sa préface, qu'il veut convaincre ses lecteurs de la nécessité de l'arbitrage entre les nations. La France n'a-t-elle pas toujours, avec ses alliées, déclaré, bien avant la guerre, qu'elle acceptait volontiers l'institution de l'arbitrage international ? Que M. Carnegie veuille donc bien diriger ses efforts et ses arguments vers et contre la puissance qui a toujours refusé cette solution pacifique des différends entre contrées, c'est-à-dire vers et contre l'Allemagne.

L'Athénée Louisianais, juillet 1915. — *Vitalité de l'influence française.* — Dans son dernier bulletin trimestriel, l'Athénée rend compte de la soirée donnée pour la distribution des prix décernés à la suite du concours annuel. Dans le discours d'ouverture, le sympathique président, M. Bussière Rouen, successeur du regretté M. Fortier, a déclaré — non sans affectueuse fierté — que l'Athénée Louisianais, vieux, en janvier prochain, de quarante ans, était plus ancien que l'Alliance Française de Paris. — Inutile d'insister sur ce fait que la Société louisianaise fut courageusement fondée au lendemain des désastres de la France.

Le sujet du concours de l'an prochain, choisi au cours de cette soirée, est : « 1815, 1915; Comparaison ». Il a été accueilli avec un enthousiasme qui sera, ici, partagé sans réserves. Le sujet de cette année « L'influence de la France sur le tempérament louisianais » a permis à *Madame Héloïse Hulse Cruzat*, la lauréate, de parler à cœur

ouvert, et de façon singulièrement chaude et avertie, de « cette France de Louis XIV qui vit et revit en Louisiane, et qui, transformée par la rude saignée de la Révolution, s'est élevée jusqu'à la grande France d'aujourd'hui et est destinée à devenir la toute-puissante France de l'avenir ». Il est vraiment à regretter que tous les Français de France ne puissent lire le travail de Mme Cruzat; ils prendraient conscience plus précise de la noblesse de leurs ancêtres, de leur propre valeur et de ce que, sous peine de démérite, le monde attend d'eux.

Educational Review, juin 1913. — *Des moyens de déterminer la valeur d'une école ou d'une organisation scolaire.* — M. W. H. Maxwell, directeur de l'enseignement de la Ville de New-York, dont l'expérience pédagogique fait autorité aux États-Unis, s'élève contre certains critériums prétentieux et bizarres, qui naissent et disparaissent après avoir déterminé des engouements aussi passagers que déraisonnables. Il montre que les statistiques elles-mêmes, forcément insoucieuses de contingences extrêmement diverses, ne peuvent être que fallacieuses. Et surtout il insiste pour qu'on se défie des « hommes à système ». Ceux-ci, en effet, ne sauraient juger qu'en fonction de l'application de leur « méthode ».

Voici, pour lui, quelques-unes des conditions d'une bonne école :

1° Les autorités scolaires, en même temps que la responsabilité, auront la libre disposition des fonds affectés à l'enseignement, et ne devront, en aucun cas, être soumis aux pouvoirs d'ordre politique;

2° Les conseils universitaires et le ministre doivent être l'autorité suprême en matière d'enseignement, mais *jamais* pour ce qui est des méthodes;

3° Des voies et moyens efficaces doivent exister, permettant non seulement la formation des pédagogues néophytes, mais aussi le développement de ceux déjà en fonction;

4° Les professeurs devraient recevoir des traitements dignes de leur haute mission et leur permettant de perfectionner leur culture personnelle;

5° Les classes ne devraient pas être démesurément nombreuses, et ne *jamais* compter plus de cinquante élèves;

6° Les professeurs devraient connaître les meilleures méthodes, et s'efforcer de les mettre en pratique;

7° La force et la santé physique devraient croître régulièrement chez l'enfant à mesure qu'il monte d'une classe à une autre;

8° Il devrait y avoir dans chaque classe un programme d'études bien défini, que professeurs et élèves ne perdraient jamais de vue;

9° Le but à atteindre devrait être l'acquisition d'une habitude de

travail énergique, résolu à vaincre les difficultés et résultant en une sorte d'atmosphère allègre causée par la conscience des difficultés surmontées;

10° Les sujets d'étude ne devraient pas être trop nombreux; il importe, en effet, de ne pas disperser mais, au contraire, de concentrer l'effort;

11° Enfin, un contrôle permanent et adéquat, avec sanctions, devrait sans cesse permettre de voir où en sont les enfants au point de vue des habitudes et résultats physiques non moins qu'intellectuels.

Enfin, dit M. Maxwell, lorsque des élèves, ayant fini leurs études, se souviennent de l'école où ils les ont faites comme d'un endroit sacré, où des mains fermes ont contenu et réduit leurs petites faiblesses, lorsqu'ils attribuent leurs succès à l'enseignement qu'ils y ont reçu, soyez bien assuré que cette école était bonne; c'est là, en effet, le critérium suprême.

L'oisiveté estivale et la criminalité des adolescents. — D'après M. Sigmund Mendelsohn, les « tribunaux pour enfants », de fondation récente, pourront bien réformer, au lieu de punir seulement, les méfaits perpétrés par des adolescents, mais ils n'atteindront pas la cause du mal dans sa racine. Seuls de grands changements dans les méthodes éducatives scolaires américaines peuvent l'atteindre et la détruire, à savoir le remplacement d'un contrôle plus que lâche par une sévère discipline, et celui de l'indulgence par des sanctions effectives.

A l'appui de cette assertion, l'auteur fournit des statistiques établissant que les pays où les enfants sont tenus assez sévèrement et par la famille et par l'Etat ont une criminalité enfantine moindre : par exemple, en 1909, l'empire allemand compta 49 689 délinquants de douze à dix-huit ans, la France, en 1911, 13 574, et les Etats-Unis environ 140 000 par an. La raison d'un tel écart serait les vacances d'été, prolongées, dans certains Etats, pendant plus de trois mois, et jetant souvent à la rue des milliers d'enfants dont l'école est dans la plupart des cas, l'unique guide.

Pour conclure, l'auteur demande des écoles de vacances, où seraient envoyés d'office tous les enfants trouvés rôdant par les rues.

La fondation Kahn pour les voyages des professeurs américains à l'étranger. — Entre autres choses, le troisième volume des rapports publiés à l'occasion de cette fondation contient un travail du doyen Herskey sur le journalisme mondial. D'après le doyen, il est quatre

types principaux de journalisme, les types britannique, français, allemand et américain. Le type britannique est depuis longtemps et est encore le plus puissant; le journal français est surtout remarquable au point de vue de l'art d'écrire; les journaux allemands sont faibles pour ce qui est des informations et des nouvelles exactes, mais très riches en articles politiques, en critiques artistiques et littéraires. Le journal américain est le plus audacieux, le plus attrayant comme aspect; mais il est très provincial, et par là manque d'ampleur, bien qu'il soit très abondamment renseigné.

A. Gricourt.

Allemagne et Suisse.

L'Allemagne parmi les nations mondiales. — *La propagande pangermaniste en Chine par l'école et les missions religieuses.* — Paul Rohrbach, fonctionnaire du Ministère des colonies, est un des publicistes pangermanistes les plus en vue de l'Allemagne. Il concevait l'occupation de Kiao-Tchéou non seulement comme une base d'expansion économique, mais surtout comme un foyer de propagande germanique en Chine. Nous extrayons le passage suivant d'un de ses ouvrages de propagande les plus répandus : *l'Allemagne parmi les peuples mondiaux.*

« On a adressé aux missions allemandes le reproche, en partie justifié, de se tenir à un point de vue trop étroit, pour exercer une action notamment sur le monde chinois cultivé. Il est vrai qu'il leur a manqué souvent la compréhension exacte de la valeur morale propre à la civilisation chinoise. La raison principale provient de ce que beaucoup de missionnaires ne possèdent pas une culture suffisante pour faire impression sur les Chinois par leur œuvre d'évangélisation. Mais depuis le début de notre établissement à Kiao-Tchéou, parmi les missions allemandes qui travaillent en Chine, il y en a une du moins qui s'est placée loyalement et résolûment à ce point de vue qu'il est nécessaire de respecter toutes les valeurs positives existant dans la vie chinoise, de gagner la confiance des milieux dirigeants et cultivés de la nation, de viser moins à la fondation de quelque nouvelle église rattachée à une petite mission particulière que de frayer la voie à des rapports de confiance entre la culture chinoise et la culture allemande, en accomplissant en Chine des œuvres de civilisation allemande qui s'inspirent des vrais principes d'humanité

religieuse. Il s'agit de la mission qui a été fondée à Weimar en 1884 : la Mission générale protestante évangélique (Allgemeine Evangelisch-Protestantische Missionsverein), exerçant son activité à Tsin-Tao et dans l'arrière-pays chinois. Cette mission moderne et libérale, au meilleur sens du mot, poursuit ses fins avec toute la discrétion voulue, sous toutes les formes propres à la propagande religieuse, par l'enseignement, l'assistance médicale, la propagation des moyens intuitifs d'instruction relatifs à la culture allemande et par la vraie religiosité placée sur le terrain littéraire. Étant donnée l'importance décisive de l'heure présente, elle a résolu d'agrandir l'hôpital Faber, fondé et entretenu par elle, et d'étendre son enseignement féminin en vue d'atteindre surtout les milieux chinois cultivés. Ces jeunes filles, qui sont appelées à recevoir maintenant dans des écoles allemandes une instruction et une éducation que dirige l'esprit allemand, ce sont les futures femmes et mères du pays où il s'agit de préparer pour la culture allemande l'influence qui lui revient. Peut-il y avoir, pour atteindre ce but, un moyen plus digne de sympathie effective et de soutien ? »

L'Educateur (de Lausanne), 26 juin 1915. — *L'éducation civique à l'école.* — M. Wettstein de Zurich a déposé le 14 avril dernier, au Conseil des Etats, la motion suivante : « Le Conseil fédéral est invité à présenter un rapport et des propositions sur la question de savoir de quelle manière la Confédération pourrait stimuler l'instruction et l'éducation civique de la jeunesse suisse. »

« Cette motion est née des leçons et des enseignements de cette guerre. Les événements actuels ont révélé l'absence d'esprit politique dans une grande partie de notre population. Nulle part, même dans les Etats belligérants, on n'a eu à déplorer moins de sang-froid à la première nouvelle de l'explosion inévitable de la guerre. La panique s'est emparée d'un grand nombre de gens. On a envahi les banques et les magasins. Bref, on a perdu la tête. Une meilleure éducation civique nous aurait évité ces fâcheux excès. L'absence de réflexion politique s'est trahie également dans l'attitude agitée du public au cours des événements. Les tiraillements entre la Suisse allemande et la Suisse romande sont, en bonne partie, le produit de cette défaillance de l'esprit national.

« Il ne s'agit pas de faire de la politique à l'école, mais notre jeunesse devrait être mieux préparée aux devoirs de la vie publique; on devrait l'intéresser davantage aux questions nationales. Si l'esprit public était mieux développé, on apprendrait à lire les journaux avec plus de jugement critique et certains produits de la presse ne seraient plus possibles. »

L'histoire contemporaine devrait être mieux enseignée. Les pro-

menades scolaires devraient servir davantage à la formation de la jeunesse au point de vue de l'histoire locale. M. Wettstein demande aussi l'introduction de chaires aux universités pour l'enseignement de la culture de l'esprit suisse et la formation de professeurs aptes à donner cet enseignement.

E. Simonnot.

Bibliographie.

L'Éducation de l'Effort, par Georges Demeny. 1 vol. in-18, Paris, Félix Alcan.

M. Georges Demeny est un des hommes qui ont le plus contribué à la renaissance de l'éducation physique en France. Il a coopéré à la réforme des méthodes, et il l'a fait en savant, en philosophe. Il a, par ses cours, formé de nombreux disciples chez nous, et à l'étranger où, dans les Congrès internationaux, et notamment à Anvers, j'ai vu de quelle estime on entourait le professeur.

En son dernier livre : l'*Éducation de l'Effort*, M. Georges Demeny étudie la physiologie et la psychologie de l'effort, en indique l'utilisation, le dosage, la limite, analyse avec précision ce qu'est la conscience de l'effort : sensation, représentation mentale, volonté et action d'arrêt, etc....

La seconde partie du travail porte sur les résultats de l'effort bien dirigé, sur les lois d'adaptation au travail, la loi de l'attitude, la loi d'économie, l'art de travailler avec exemples tirés des professions, lois de la souplesse, lois du rythme. Un chapitre est consacré à la « moralité de l'effort », un autre aux rapports de l'éducation physique avec les sciences et les arts. M. Demeny rattache la culture corporelle qui est harmonie à la recherche du beau. Il montre les liens qui doivent unir la beauté physique à la beauté morale. Comme le voulaient les anciens, il veut, d'un énergique effort, qu'une belle âme habite un beau corps.

Dans la troisième et dernière partie du volume, M. Georges Demeny traite de l'éducation même de l'effort, de sa qualité éducative, et il démontre que le bénéfice de l'effort est lié assurément à sa qualité bien plus qu'à sa quantité :

« L'augmentation de notre énergie mécanique ne doit donc pas provenir d'un état d'excitation momentané, mais avoir sa source dans l'harmonie fonctionnelle et dans l'intensité même de la vie. Mais l'utilisation de cette énergie est liée à la manière dont nous la dépensons en l'économisant ou en la gaspillant. L'éducation physique doit s'occuper surtout de cette éducation économique que nous appelons l'art de travailler. »

M. Georges Demeny donne de sages conseils sur l'hygiène de

l'effort, sur l'éducation sportive, sur la coordination des mouvements et leur caractère expressif. Il condamne l'excès d'exercices physiques où par snobisme l'on glisse si volontiers, bien qu'il nuise à l'activité cérébrale et qu'il épuise les ressources de l'organisme.

Il conclut en développant, sans banalité, le vieil adage : vouloir c'est pouvoir, et condense, en huit articles, très nets, marqués au coin de l'expérience, des Principes généraux d'éducation physique applicables à tout travail.

On ne saurait trop signaler ce livre bien composé, rédigé avec une belle verve de logique, plein d'exemples probants et qui font penser. C'est une œuvre de doctrine et aussi un ouvrage pratique.

ÉDOUARD PETIT.

Almanach des Spectacles, par Albert Soubies. *Table duodécennale (1902-1913)*. Paris, E. Flammarion.

Avec une patience inlassable, M. A. Soubies continue ce précieux répertoire du théâtre contemporain, auquel les érudits et les critiques devront une légitime reconnaissance. Que de souvenirs, sous la forme de cette très minutieuse liste alphabétique, revivent dans le volume de cette année! Classiques éternellement jeunes, vaudevilles à succès, bluettes à peine écloses, aussitôt fanées, y voisinent avec la pièce si longtemps attendue du poète à la mode... d'hier. Tréteaux et chansons, — ce recueil les évoque comme une page de notre histoire littéraire, qui se termine sur un drame sanglant. — De quoi la vie théâtrale de demain sera-t-elle faite? Le volume de M. Soubies pose, pour le passé, la première pierre d'une antithèse à laquelle l'avenir répondra.

P. R.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXVII. N° 12 Décembre.

REVUE
Pédagogique

L'Alsace et la France dans l'œuvre d'Erckmann-Chatrian.

Presque tous les récits d'Erckmann-Chatrian ont pour cadre soit l'Alsace proprement dite, soit les régions contiguës. *Le Trésor du vieux Seigneur* nous transporte à Vieux-Brisach; *Les Amoureux de Catherine* au village de Neudorf, près de Huningue; *Le Citoyen Schneider* nous mène au défilé de la Schlucht, *Le Tisserand de la Steinbach* dans les forêts du Hohneck; *Les Confidences d'un Joueur de Clarinette* et *Le Juif polonais* dans la région vignoble comprise entre Turckheim et Saint-Hippolyte. Plus nombreux encore sont les contes ou les romans dont les auteurs ont situé l'action dans la partie des Vosges qui entoure le col de Saverne. Sur le versant lorrain, au nord-ouest du Donon, se place l'*Histoire d'un sous-maître*; un peu plus au nord, mais toujours dans la vallée de la Sarre, l'émouvant récit des *Deux Frères*, les *Années de collège de Maître Nablot* et *l'Invasion*. Avec *Annette et Jean-Claude* et *Maître Daniel Rock* nous pénétrons dans la vallée de la Zorn; l'*Histoire d'un Homme du peuple* nous fait vivre, pendant la moitié du récit, à Saverne même. *Une Nuit dans les Bois* et *les Orateurs de mon Village* ont pour site la montagne

entre cette ville et le Schneeberg. L'*Histoire d'un Conscrit de 1813*, *Waterloo*, *Le Blocus* se déroulent soit en totalité, soit en partie à Phalsbourg. A quelques kilomètres au nord de cette petite place forte, court de l'ouest à l'est une vallée boisée, celle d'un affluent de la Zorn, la Zinzel, dont le village de Dossenheim marque le débouché sur la grande plaine de Strasbourg. Ce petit coin pittoresque et ses environs immédiats, le Graufthal, par exemple, sont le lieu préféré de nos écrivains. C'est là que nous ramènent *Le Bon Vieux Temps*, *L'Illustre Docteur Mathéus*, *Une Veillée au Village*, l'*Histoire du Plébiscite*, *Le Brigadier Frédéric*. Ajoutons, pour être complet, cinq ou six contes et romans qui nous entraînent sur la rive gauche de la Lauter, du côté de Pirmasens et du Rehberg, *La Maison forestière* (Rothalp), *Les Bohémiens* (Hirschland), *Madame Thérèse* (Anspach), *L'Ami Fritz* (Hunebourg), *La Taverne du Jambon de Mayence* (Bergzabern). Dans sa sécheresse, l'énumération suffit à montrer la constante prédilection des conteurs alsaciens pour leur pays.

Il n'est pas sans intérêt, surtout à l'heure actuelle, de chercher dans leur œuvre même les raisons de cette fidélité.

*
* *

La plus « littéraire », la plus extérieure aussi, c'est une admiration profonde pour la beauté de l'Alsace. L'Alsace est en effet très belle et de beautés très diverses; elle est la montagne sans l'étouffement et la plaine sans l'ennui. Elle est la montagne rude et sauvage, le torrent qui roule le roc, la forêt crispant ses racines au flanc des grès, la solitude des bruyères où rôde l'oiseau de proie; mais elle est aussi la montagne harmonieuse, entrecroisant les profils des sapinières comme les plis rejoints d'une écharpe, la ligne lointaine doucement onduleuse qui se pose sur l'horizon comme un bandeau; elle est la haute muraille géologique hérissant ses sommets de rochers pareils à des ruines et de forteresses croulantes; mais elle est aussi la côte qui dévale en terrasses chargées de vignes. Elle est la plaine déployant à perte de vue ses blés et ses avoines; mais elle est aussi la prairie parmi les peupliers, le verger blanc de fleurs et rouge de cerises. Le charme de sa campagne fertile rappelle, avec

une poésie plus délicate, celui de ces terroirs de la Limagne qu'on peut contempler de la chaîne des Puys ou des hauteurs du Forez. Seulement alors que l'Allier glisse, parfois indigent, au milieu de prés, de cultures ou d'humbles broussailles qu'envahit le galet, le Rhin, roulant les neiges des Alpes, évoque encore de nos jours, avec les immenses forêts de la Hardt et de Haguenau, les aspects grandioses de l'âge quaternaire.

Parmi toutes ces beautés naturelles, la majesté du fleuve est celle qu'Erckmann et Chatrian vantent le moins. Vosgiens de naissance et de goût, quand ils descendent dans la plaine, à l'exemple de leur docteur Mathéus, un regret nostalgique les rappelle vers leurs montagnes. C'est de là qu'ils aiment à regarder l'Alsace, soit des petits chemins qui montent au-dessus de Dossenheim, soit de la grand'route en lacets qui joint Saverne et Phalsbourg. A cette distance on n'aperçoit plus le Rhin ; on ne l'aperçoit guère davantage dans l'œuvre des romanciers. Par contre, ils ne se lassent pas de célébrer les Vosges, leurs eaux vives et leurs forêts. Les ruisseaux peuplés d'écrevisses, les rivières qui bondissent parmi les pierres ou courent au milieu des foins n'ont pas de visiteurs plus familiers. Nul doute qu'ils y aient souvent, lorsqu'ils étaient petits, joué nus dans l'écume, comme Jean-Pierre, ou pêché la truite aux creux des berges, comme Jean-Claude. Ils n'admirent pas moins la forêt et ils l'admirent en connaisseurs. Dès l'enfance, ils ont battu les sentiers de sable rouge, ou grimpé les chemins de schlitte, qui vous mènent droit dans les nuages. Ils n'en savent guère moins qu'un ségare sur les arbres, ni qu'un poseur de collets sur le gibier. Une foule d'impressions fraîches et de souvenirs savoureux nourrissent en eux cet amour de la forêt; on les découvre dans leur récit, comme des fraises dans les buissons. Un sentiment si vigoureux n'a rien de rêveur; il ignore les craintes qu'affectent parfois les poètes citadins devant le silence et l'ombre des sous-bois; mais il n'est pas sans gravité et ressemble un peu à la tendresse mêlée de défiance que l'Alpe inspire au montagnard. C'est que les sapinières sont assez sauvages et assez vastes pour qu'on y reste perdu; elles peuvent même avec la nuit, avec l'orage, avec la neige devenir meurtrières. Aussi, plus encore que l'obscurité des futaies, nos romanciers aiment-ils la clairière, le « chaume » de

la cime, où l'on respire à l'aise, où le regard s'oriente sur la pointe d'un clocher. Instinct primitif par lequel, à travers les siècles, ils se rapprochent des hommes qui vinrent s'établir sur les cimes ou sur les lisières. Oui, malgré toutes les différences qui peuvent résulter de la naissance, de l'éducation, du genre de vie, il y a dans l'œuvre de nos romanciers un caractère de simplicité primitive, qui les apparente aux défricheurs d'autrefois, aux bûcherons et aux paysans d'aujourd'hui. C'est ainsi, par exemple, qu'ils suivent naturellement deux inspirations presque contraires, l'une qui les entraîne vers le fantastique, l'autre, de beaucoup la plus forte, qui les ramène à l'utile. Les travailleurs de la forêt vosgienne qui subissent les traîtrises du temps et luttent sans trêve contre la dureté de l'arbre ou l'inertie de la nature apprennent dans ce rude labeur le prix de l'expérience pratique, du savoir technique, de l'outil bien emmanché; et la misère suffit à leur recommander tout ce qui vient adoucir la condition humaine. Mais, à la nuit, tandis que la flamme danse et que le vent souffle sous la porte comme un loup, leur imagination frissonne et ressuscite les vieilles légendes de mystère et d'effroi. Puis, la fatigue écourtant la veillée, tout s'oublie; le petit jour ramène, avec la tâche quotidienne, le sens de la dure réalité. Ainsi l'esprit de nos romanciers, après s'être complu dans les fictions fantastiques et terrifiantes, les écarte pour se mettre, en des récits utiles, au service de la connaissance positive et du progrès social.

*
* *

Cette tendance utilitaire est précisément l'autre raison qui les attache au sol natal d'un amour si passionné. Rien en effet, dans les descriptions qu'ils nous donnent des sites naturels, ne ressemble à l'état d'âme du voyageur en quête d'impressions inédites. La tendresse qu'ils éprouvent pour leur province est en somme toute proche de celle qui lie le paysan à la terre par le souvenir des bienfaits reçus et mérités. Or de ces bienfaits aucune terre n'est plus libérale que l'Alsace, aucune ne récompense mieux le travail humain. Grâce à la nature de son climat et à la qualité de son terroir, elle se prête à des cultures variées;

les céréales, le houblon, le tabac prospèrent dans la plaine; la vigne vient à merveille sur les pentes et les prairies des Vosges valent presque les pâturages de la Suisse. Chose rare, le pays est aussi riche de lait que de vin, de bétail que de fruits. Les matériaux de construction y abondent également, car les Vosges et la région lorraine lui fournissent la pierre, le bois et le fer. Ainsi, dans un cercle étroit, et sans dépasser des formes encore très simples d'organisation sociale, une population nombreuse trouve les moyens de se loger spacieusement, de se vêtir confortablement et surtout de se procurer une nourriture saine, variée, copieuse et délicate. Comment s'étonner après cela que les villes ne soient pas devenues en Alsace des centres d'attraction irrésistible; mais qu'au contraire le groupement normal soit resté le village, surtout le village mi-forestier, mi-agricole, assez voisin de la montagne pour en utiliser les ressources, assez bas sur les pentes pour cultiver un sol fertile. Tels sont précisément les villages où nos romanciers placent de préférence le sujet de leurs récits. Ils ont senti d'instinct que la vie alsacienne atteignait là sa perfection locale et sa plénitude naturelle. S'agit-il de décrire quelqu'un de ces hameaux ou de ces bourgs, nos auteurs y mettent un sentiment, une précision qui les élèvent presque au grand style. Eux qui, devant les sites sauvages, se contentent de noter des sensations physiques ou trop souvent présentent à l'imagination des traits mal liés, sans particularité, voire sans vigueur, ils s'arrêtent toujours avec un intérêt communicatif devant l'habitat rustique; ils en aperçoivent le détail et la physionomie propres; ils réussissent à le peindre en tableautins presque dignes des maîtres hollandais. « Une trentaine de maisonnettes couvertes de bardeaux et de joubarbes vert sombre se suivent à la file le long de la Sarre; vous en apercevez les pignons tapissés de lierre et de chèvrefeuille flétris — car l'hiver approche — les ruchers fermés avec des bouchons de paille, les petits jardins, les palissades, les bouts de haie qui les séparent les unes des autres.

« A gauche, sur une haute montagne, s'élèvent les ruines de l'antique château de Falkenstein détruit il y a deux cents ans par les Suédois. Ce n'est plus qu'un amas de décombres hérissés de ronces; un vieux chemin de schlitte, aux échelons vermoulus, y

monte à travers les sapins. A droite, sur la côte, on aperçoit la ferme du Bois-de-Chênes : une large construction avec granges, écuries et hangars, la toiture plate chargée de grosses pierres, pour résister aux vents du nord. Quelques vaches se promènent dans les bruyères, quelques chèvres dans les rochers.

« Tout cela est calme, silencieux.

« Des enfants, en pantalons de toile grise, la tête et les pieds nus, se chauffent autour de leurs petits feux sur la lisière du bois; les spirales de fumée bleue s'effilent dans l'air; de grands nuages blancs et gris restent immobiles au-dessus de la vallée; derrière ces nuages on découvre les cimes arides du Grosmann et du Donon. »

Un grand artiste aurait sans doute supprimé ou retouché certains traits, mais enfin, malgré la minutie photographique de la vision, cette page laisse une forte impression de paix champêtre et de lassitude automnale. Ainsi chaque fois que nos écrivains ont à peindre un groupe de maisons villageoises ou une ferme, l'ensemble s'ordonne; la couleur même devient fluide et brillante; il s'y mêle une sorte d'éclat limpide où se reflète la joie de vivre. Ainsi leur œuvre, dans ses parties descriptives, exprime déjà le caractère alsacien.

*
* *

Si l'on essaie d'apercevoir ce caractère même dans les récits d'Erckmann-Chatrian, ce qui frappe avant tout c'est l'extrême diversité des types. Et d'abord, on rencontre, presque dans chaque nouvelle, des silhouettes singulières, dont la bizarrerie prolonge le moyen âge. C'est Fulrade la sorcière de Felsenberg; c'est le capucin Johannès, colérique et gourmand; c'est Yeri-Hans, l'ermite difforme; c'est le fou Yegof qui circule par les rues de Phalsbourg au milieu de la peur et de la pitié, des égards et du mépris; c'est le « Mauser », face étrange de rat, qui mêle une sagesse déconcertante à ses idées enfantines; c'est la vieille Anna-Marie, parcourant les routes, son bâton de pèlerinage à la main, de Sainte-Odile à Saint-Quirin; et combien d'autres en pourrait-on citer, qui tous survivent d'un passé moral et religieux souvent très lointain et semblent des anachronismes vivants au

siècle de Napoléon et de Louis-Philippe? Quand ce n'est pas le temps qui produit les contrastes, c'est la diversité des lieux : voici d'abord la montagne forestière avec ses bûcherons, ses ségares, ses charbonniers, et ses schlitteurs, gens durs à la peine et farouches; ils vivent misérables et chaque trouble politique les trouve prêts à recommencer les soulèvements de l'époque révolutionnaire. Voici la vallée vosgienne avec ses villages tapis sous la roche ou rangés le long de la rivière, avec ses chalets de bois coiffés de toits en bardeaux où s'abrite une population encore ignorante, et superstitieuse, dure au maître d'école et docile au prêtre. Puis, à mesure qu'on s'approche des bonnes terres, de la côte vignoble ou de la plaine, les mœurs deviennent plus douces et les différences sociales plus marquées. A côté du pauvre paysan qui vit du lait de sa vache et du produit de son verger, voici le riche propriétaire, bien pourvu de prés, de bois, de vigne et de terre à blé. Sa fortune fait de lui un personnage et l'écharpe de maire n'est que la consécration de son autorité; il mène son conseil municipal; il règne au village. D'ailleurs il quitte peu son royaume et les commères se penchent aux fenêtres quand sa voiture l'emmène à la ville. Cette ville, c'est Molsheim, Phalsbourg, Lutzelbourg, Saverne, anciennes bourgades de la montagne, de la côte ou de la plaine dont une situation privilégiée a lentement accru l'importance. Ici paraissent le bourgeois, le fonctionnaire et le marchand; la boutique demeure modeste, mais l'auberge devient parfois ambitieuse et maître Gaspard Fix mourra sénateur. On pourrait sans peine, en classant les personnages d'Erckmann-Chatrian, d'après la hâte et la passion particulière qu'ils mettent à s'approprier les avantages ou l'esprit de la civilisation moderne, constituer une galerie morale des plus riches; aucune œuvre littéraire ne fournirait, je crois, dans un cadre aussi réduit, une collection aussi variée.

Est-ce à dire que sous ces différences qui frappent le regard, il n'existe aucun trait commun? Tout au contraire; si Yeri-Hans ne meurt pas de faim dans sa grotte c'est que les paysannes le nourrissent comme un saint ermite; si le ventre de Johannès s'arrondit c'est que maître Sebaldus veut voir le capucin trôner à sa table. La diversité des caractères n'empêche donc pas la continuité des mœurs et des sentiments; elle suppose, dans une

certaine mesure, l'attachement commun au passé. De même s'il existe entre le notaire Nablot et le braconnier Heinrich une distance considérable, malgré tout, la conscience la plus évoluée garde dans son développement quelque chose de simple et pour ainsi dire de primitif.

C'est qu'entre les formes les plus récentes et les plus antiques, les plus humbles et les plus affinées de la vie locale, les rapports demeurent fréquents et que ni le marchand, ni le bourgeois, ni l'industriel, ni le fonctionnaire indigène, en un mot les notables du pays, n'ont rompu commerce avec la terre. L'Ami Fritz a beau se donner du bon temps à Hunebourg, ses goûts et ses plaisirs restent ceux d'un paysan et la demeure cossue des Kobus ne le détache pas du petit domaine du Meisthal. Comment pourrait-il en être autrement? Comment la ville et son confort modeste feraient-ils oublier l'admirable maison rustique alsacienne, avec ses planchers de sapin odorant, ses bons meubles de chêne, avec son fenil, sa cave et son cellier, son étable et son rucher, ses arbres et ses fleurs? Comment les réunions entre oisifs à la taverne ou sur les remparts pourraient-elles discréditer la bonne vie familiale, couvée sous le grand toit de chaume ou de tuiles et resserrée par l'hiver autour du poêle de faïence vernissée? Voilà le milieu dans lequel s'est d'abord formée, à l'école du travail rural et tout près de la nature bienveillante, la sensibilité morale de ce peuple. Ajoutez maintenant les relations entre voisins, le petit commerce local gardant toujours un peu le caractère de services mutuels, le sentiment d'une existence collective entretenu par l'analogie des occupations, des besoins et des risques, en un mot les leçons de la vie communale complétant celles de la vie domestique. Ajoutez y des rapports plus larges, les fêtes par exemple, qui reviennent fréquemment et sont comme des visites faites en masse de village à village. C'est là surtout que se dégrossissent les esprits, et que s'éveille, par une émulation joyeuse, le désir de plaire. C'est là souvent que naissent et grandissent, sous les yeux de tous, sans impudeur et sans honte, discrets plutôt que secrets, ces amours, où l'instinct et le sentiment se mêlent dans une paisible égalité et qui donnent leur charme à certains récits d'Erckmann-Chatrian.

Les hommes qui ont mené cette existence saine, où la danse

a sa place comme le labeur, et qui ont affiné leur nature en élargissant le rayon de leur expérience, ne se trouvent pas dépaysés dans les petites villes alsaciennes. Ils ont vite fait d'y perfectionner leur éducation, d'aiguiser leur bon sens en finesse, leur bonne humeur en malice, et d'adapter à des objets nouveaux l'activité très diverse dont ils ont pris l'habitude. Bien plus, s'ils viennent à sortir de ce cercle encore étroit, comme maître Gaspard Fix introduit dans la haute société de Tiefenthal, ils sentent d'emblée ce qui leur manque, savent y suppléer et tirent, à l'occasion, parti de cette infériorité même. On est frappé, quand on lit nos auteurs, par certains types locaux, qui possèdent, malgré l'insuffisance de leur culture et dans une condition sans horizon, quelques-unes des plus belles vertus intellectuelles ou sociales. C'est le forgeron Daniel Rock qui se dresse seul pour lutter jusqu'à la mort contre les puissances de l'industrie moderne; c'est le pauvre instituteur Florence qui surmonte sa timidité naturelle dans les conjonctures les plus difficiles, et remplit sans faiblesse sa mission de pacificateur; c'est l'horloger Melchior Goulden, qui pratique au milieu des passions populaires de sa petite ville la clairvoyance et la bonté d'un sage. Les âmes inférieures elles-mêmes, celles qu'opprime le vice des pays riches, la passion de l'argent, portent dans ce vice une sorte de grandeur; il y a chez Rantzau un orgueil, mieux que cela, une fierté qui impose; jusque chez le méprisable et cynique Gaspard Fix, on trouve une audace conquérante qui l'élève sensiblement au-dessus de son analogue, le père Grandet. Cette vigueur du tempérament moral et cette humeur bien équilibrée, mais plus encore cette justesse de conscience, cette distinction de sentiments, aisée au point de paraître native; cette élévation d'esprit qui s'accompagne encore soit d'ignorance, soit d'un bon sens un peu terre à terre, constituent des traits propres au caractère alsacien; elles attestent un développement individuel très riche où se marque l'action réciproque d'une libre vie de travail au grand air et d'une éducation spontanée dans le milieu domestique et communal. Type humain, harmonieux, déjà complet quand il demeure près de la nature, mais aussi capable et d'atteindre et de s'adapter, en continuant son évolution normale, à des formes très hautes de civilisation.

*
* *

Si l'Alsace reste par sa situation géographique en dehors du grand mouvement commercial qui circule entre l'Allemagne du Nord et la France à travers les Pays-Bas, si les montagnes et les forêts la protègent contre la pénétration des mœurs étrangères, elle n'est pourtant pas enfermée dans son isolement. Le Rhin la met en relation avec la Suisse; les deux rives du fleuve communiquent sans peine; un seuil toujours ouvert conduit à la Bourgogne; les cols des Hautes-Vosges sont barrés en hiver par la neige, mais le passage est beaucoup plus facile du côté de Saverne; enfin nulle limite naturelle ne sépare véritablement l'Alsace de la Bavière rhénane. Les effets de ces conditions physiques apparaissent clairement dans l'œuvre d'Erckmann-Chatrian. On y voit d'abord l'étroite analogie qui rapproche les Alsaciens de leurs voisins immédiats de l'Est et du Nord : même langage ou peu s'en faut et mêmes mœurs. Lorsque leur inspiration les entraîne dans le Brisgau jamais les deux écrivains n'ont l'impression de passer une frontière. Et quant à la région rhénane, il suffit de rappeler que l'Ami Fritz, ce même Fritz en qui le public du Théâtre français acclame un représentant authentique de l'Alsace, est un brave bavarois de Hunebourg. Tout de même, les récits d'Erckmann-Chatrian nous montrent assez souvent des étrangers, qui passent au milieu des populations alsaciennes; tels ces Polonais marchands de graines qui devancent chaque année les cigognes, ces colporteurs, ces marchands de livres, venus par étapes, la balle au dos; ces zingeiner qui gîtent dans les bois comme des chevreuils. Les villages de la montagne reçoivent ces passants avec défiance, parfois même plus mal encore, mais en général ceux de la côte ou de la plaine les accueillent volontiers, et ceux des petites villes ont souvent avec eux un commerce d'affaires ou des relations plus intimes; je n'en veux pour symbole que l'amitié si délicate de Jôsef et de Fritz. Ce qui frappe dans ces rapports, c'est qu'ils mettent en contact des hommes ou des races, non des groupes historiques; ils sont individuels, moraux et non sociaux. Ils ne peuvent donc que compléter le développement naturel du caractère local; ils

en perfectionnent les formes supérieures; ils le font progresser vers un type encore plus achevé d'humanité, sans violence et sans déviation.

L'organisation de l'Europe en puissants États menaçait gravement cette libre et douce évolution. Si, au moyen âge, les puissances politiques restaient trop peu centralisées pour abolir la vie régionale, si la servitude même ne parvenait point à l'opprimer, il n'en va plus de même dans les temps modernes. A mesure que la France est devenue grande nation et depuis que l'Allemagne s'est unifiée, le risque d'un écrasement s'est accru pour les pays intermédiaires. Qu'allait devenir, entre ces deux civilisations, l'autonomie morale de l'Alsace? La violence avec laquelle la question fut débattue et la tragique incertitude où les Alsaciens vivent depuis trois siècles ont été rendues sensibles même au petit peuple de la montagne par des invasions répétées; il était donc à prévoir que les modestes écrivains phalsbourgeois auraient l'audace d'aborder ce grand problème historique et de composer, après leurs contes vosgiens, leurs romans nationaux. Ils y furent portés par les souvenirs encore vivants des guerres de la Révolution et de l'Empire, mais aussi par le spectacle même des progrès de l'influence française. Pour le bien comprendre, il faut se rappeler que la région de Saverne, en même temps qu'elle est le lieu d'Alsace où se montre de la manière la plus complète la physionomie propre de la province, est aussi la voie naturelle de pénétration de la France vers la moyenne vallée du Rhin. C'est par là notamment que fut tracé, sous les yeux des deux romanciers, le chemin de fer de Paris à Strasbourg. Ce chemin de fer, c'était l'intrusion, pacifique sans doute, mais directe et définitive d'une autre vie au cœur même de l'Alsace. Personne ne s'y méprit et l'événement fournit à Erckmann-Chatrian la matière d'un conte, *Maître Daniel Rock*, où l'exagération même des esprits en lutte souligne la violence du conflit.

Voyons donc ce que des Alsaciens qui ont si bien connu et tant aimé leur pays ont pensé de la France et de son action sur lui.

Tout n'est pas élogieux dans les pages qu'ils consacrent à ce sujet : l'ambition de Napoléon Ier, la politique réactionnaire de

la Restauration, l'incapacité de Napoléon III trouvent ici des juges sévères; on nous montre dans le détail, par de petits faits accumulés et saisissants, les ennuis, les misères et les tortures que l'Alsace a dû subir parce qu'elle était française. Nos auteurs ne consacrent pas moins de trois romans aux invasions de 1814, 1815 et 1870 et nul écrivain, fût-ce à l'étranger, ne mit, je crois, plus d'insistance à souligner le caractère malfaisant du régime accepté par nos pères. Il est d'autant plus remarquable qu'en présentant au public ces peintures douloureuses, les deux romanciers gardent toujours le sentiment de faire acte de Français; ils ne dressent nulle part l'intérêt alsacien en face du nôtre; ils ne distinguent jamais, dans leur cœur, la petite patrie de la grande. Ces admirateurs, ces représentants de l'Alsace affirment de la façon la plus constante, et cela bien avant que la guerre de 1870 leur eût donné des raisons de détester eux aussi notre ennemi héréditaire, qu'ils sont bien les fils de la France.

A vrai dire, il s'en faut que la notion de liens naturels et sacrés unissant la province et la nation soit aussi nette et aussi ferme chez leurs personnages que chez eux-mêmes. Le ségare qui vit dans la forêt, l'habitant de la haute vallée qui va rarement à la sous-préfecture, ou même le bourgeois d'une petite ville mal fournie de gazettes ne peuvent guère se sentir associés à l'activité fiévreuse dont Paris est le centre lointain. Erckmann, lui, est venu dès 1842 faire ses études de droit au Quartier Latin; il y a vécu cinq années, plus curieux des gens et des choses que des livres, hantant les cafés, frayant avec les étudiants dont la politique était l'entretien habituel, fréquentant même les petits patrons et les ouvriers, qui allaient faire quelques mois plus tard la révolution de 1848. Mais ses compatriotes de Saverne ou de Phalsbourg n'ont pas comme lui vu de près la grande ville où se prépare l'avenir. Auprès d'eux, l'esprit français n'a guère pour agents que les fonctionnaires, les soldats et les curés. Or les petits fonctionnaires — en particulier les instituteurs, ignorants et tenus de court — sont presque tous indigènes et les autres, magistrats ou administrateurs, fréquentent peu l'Alsace vraie, celle des campagnes. Quant aux soldats, la caserne les tient à l'écart de la vie civile. Restent les curés, dont l'ascendant est considérable et l'action très forte. Malheureusement, les uns

s'enferment dans leur mission sacerdotale et font de bons chrétiens plutôt que de bons Français, les autres, animés de l'esprit ultramontain et réactionnaire, n'ont que des anathèmes pour la Révolution, dont notre pays est toujours le représentant en Europe.

Qu'est-ce donc qui peut faire connaître et aimer la France dans une province qui lui demeure unie d'un lien si lâche? C'est d'abord cela même, c'est la discrétion de l'autorité; l'éloignement de Paris, l'indifférence des hauts fonctionnaires et la paresse des petits sont bien pour quelque chose dans cette discrétion; mais elle procède aussi du libéralisme qui dirige l'administration française en Alsace. Louis XIV lui-même a ménagé les Alsaciens et depuis lors ils n'ont été gênés ni dans l'usage de leur langue, ni dans la conservation de leurs mœurs traditionnelles, ni dans l'exercice de leur religion. Plus ils tiennent à ces choses, et plus ils ont de raisons d'aimer le pays qui les respecte. A vrai dire, l'esprit tracassier de la Restauration a rompu quelque temps avec une politique si sage, mais comme les propagateurs de cet esprit étaient les prêtres, très écoutés en Alsace et que le but déclaré de leur propagande était la restauration du catholicisme communément professé dans le pays, on a pris en général la chose du bon côté. D'ailleurs, depuis cette époque, le gouvernement français, revenu avec Louis-Philippe à l'ancienne méthode, n'a plus fait sentir son action que par les services qu'il rendait en multipliant les voies de communication, en encourageant l'agriculture, en stimulant le commerce, en donnant aux citoyens riches et notables, c'est-à-dire à ceux qui composent précisément l'aristocratie naturelle de l'Alsace, le sentiment de leur force et de leur prestige. Tout cela se voit à merveille dans l'œuvre de nos romanciers. Mais ce qu'on y constate également, c'est que le meilleur agent de la France auprès de sa province, ce fut encore l'idée républicaine. Les seuls Alsaciens qui, dans les romans nationaux, traitent pleinement la France comme une patrie et travaillent à répandre son influence, sont ceux qui voient en elle l'incarnation de la république. Entendons-nous bien toutefois; ces mêmes hommes que la France a conquis par l'idée républicaine, ne sont jamais ou presque jamais des politiciens; la république est à leurs yeux beaucoup moins un

système d'institutions, qu'une organisation pratique, une sorte de vie municipale étendue à la nation entière, afin de servir les intérêts de tous et fondée sur les meilleurs sentiments de la nature humaine. Ils y voient surtout un moyen d'éclairer les intelligences, d'améliorer les mœurs, d'émanciper les individus pour le plus grand bien de la communauté. Ce caractère utilitaire et moral, parfois un peu simpliste, de l'idée républicaine, comme aussi du patriotisme français, chez Erckmann-Chatrian, est précisément le trait qui en prouve la sincérité profonde. On voit mal en effet le tempérament alsacien se laissant séduire à la mystique révolutionnaire ou même à l'idéalisme politique. Sans doute l'élan de 1792 et l'exemple contagieux des volontaires qui traversaient le pays avaient pu faire naître çà et là, comme le montre *Madame Thérèse*, une sorte d'exaltation. Mais depuis cette époque, l'épreuve de l'Empire, l'expérience de la Restauration avaient rendu les Alsaciens à leur instinct, à leur sens avisé de l'utile. Et c'est avec cet instinct, avec ce sens que les hommes clairvoyants ou instruits de 1860 allaient vers une république de réalisation et du même coup vers la France; ils voyaient dans un pareil régime l'achèvement des destinées propres de l'Alsace.

Attitude toute spontanée, je le répète. Si nos auteurs aiment la France c'est parce qu'ils sont Alsaciens et qu'elle est la France. Aucune répulsion contre l'Allemagne ne les jette dans nos bras. L'Allemagne, mais c'est le pays des lointaines origines, celui dont l'Alsace parle encore la langue. Quelle raison les Alsaciens auraient-ils de détester les voisins que la nature leur a donnés et qui sont, à ce qui semble, si peu différents d'eux-mêmes? Tout au plus leur arrive-t-il de distinguer parmi les Allemands, ou même de leur opposer, l'engeance — insupportable — des officiers prussiens. Seulement, à mesure que l'expérience et la réflexion leur révèlent le caractère de l'Alsace, qu'ils acquièrent l'intelligence de sa condition naturelle et de son destin, ils se trouvent unis à la France. Que leur importe après cela que dans un passé préhistorique les barbares établis sur les deux rives du Rhin aient eu les yeux clairs et le poil roux? Par tout ce qui fait l'humanité, par tout ce qui fait l'Alsace, eux se sentent Français.

*
* *

Les choses en étaient là quand l'honnête homme d'Ems ratura sa dépêche. Pour la troisième fois l'invasion fut déchaînée et, cette fois-ci, l'abîme s'éclaira. D'un côté parut une civilisation spontanée et simple, mais d'autant plus véritable, et déjà complète; sortie des rapports naturels et variés que la famille, la commune, le « pays » même nouent, dans les régions heureuses, entre des hommes laborieux, elle tendait à mettre plus de bonheur dans la condition de tous, plus de lumière dans les esprits, plus d'humanité dans les mœurs. De l'autre se dressait une organisation militaire, puis industrielle, érigée mensongèrement en organisation politique, regardant l'individu comme un moyen, l'état comme une fin, rivant la conscience au devoir de spécialisation comme le factionnaire à la consigne ou l'ouvrier à la machine, et déléguant au spécialiste du meurtre en masse le droit de commander à tous. Ainsi, dans le même instant, l'Alsace vit l'armée prussienne étouffer son autonomie morale et le peuple français restaurer le régime qui l'aurait garantie. Minute tragique. De Bitche à Huningue et de Thann à Wissembourg, tous ceux qui connaissaient le passé, tous ceux qui pouvaient comparer dans leur esprit ou dans leur cœur le génie de la France avec l'instinct de la Prusse, comprirent l'ironie mortelle de cette coïncidence et devinrent définitivement Français, soit de fait soit de désir, pour rester Alsaciens.

G. Gastinel.

La Poésie lyrique à l'Ecole primaire.

Dans l'enthousiasme dont s'accompagna, presque au lendemain de la guerre de 1870, la rénovation de notre enseignement primaire, beaucoup d'idées généreuses furent émises qui reçurent aussitôt l'accueil le plus favorable. Les philosophes qui présidèrent à l'organisation de nos écoles élémentaires furent frappés en particulier de ce fait que l'art et spécialement la poésie étaient en quelque sorte bannis des occupations de l'enfance. Ils protestèrent contre l'ignorance où les classes laborieuses étaient tenues dès le premier âge de tout ce qui peut, par l'intermédiaire des poètes, cultiver l'imagination, fortifier le goût, ennoblir le cœur avec l'esprit. Un grand mouvement s'organisa en faveur d'un rapprochement des Muses et de l'École. Ceux-là même que Platon avait chassés de sa République furent au contraire appelés par les philosophes de la nôtre vers la maison de l'éducation première pour y prendre la place d'honneur. On voulait racheter par un culte assidu l'indifférence du passé.

C'était l'époque où, dans un remarquable article du *Dictionnaire de Pédagogie*, Ravaisson écrivait : « L'enfance et la jeunesse de toute classe, mais principalement l'enfance et la jeunesse appartenant aux classes populaires, devraient être élevées avant tout, comme dit un poème d'un temps qu'on représente souvent comme tout à fait barbare, *in hymnis et canticis*;... la jeunesse chez les anciens était nourrie avant tout dans une poésie à la fois religieuse et patriotique, et dans un art émané des mêmes sources, nourrie ainsi avant tout dans le culte de la plus haute beauté. Pourquoi l'éducation moderne, au lieu de se laisser envahir presque entièrement par un prétendu utilitarisme qui laisse sans culture les facultés d'où les autres devraient recevoir l'impulsion, pourquoi ne s'inspirerait-elle pas à cet égard de la

tradition antique[1] ? » Le bel article qui contenait ces quelques lignes fit peu à peu le tour de la presse pédagogique et dix ans après Guyau, en écrivant *Hérédité et Éducation*, ne trouvait pas, pour son sentiment sur le rôle de la poésie à l'école, d'expression plus adéquate[2]. Non moins remarquées du reste furent les pages que dans le même *Dictionnaire de Pédagogie*, Félix Pécaut consacrait à la poésie. Nous n'en citerons qu'un passage, qui montrera mieux que tout autre à quel degré l'enthousiasme des pédagogues s'était haussé dans cette question : « La poésie, aidée du chant, deviendrait l'un des agents principaux de la culture morale, disons mieux, de la civilisation. C'est à l'ouïe de cette « musique que tout homme porte en soi », autant et peut-être plus que par la morale didactique, plus à n'en pas douter que par l'arithmétique, la grammaire, l'histoire, les éléments de physique ou de chimie, que nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage, pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer. Des lectures et des récitations fréquentes, des séances de fête, surtout l'exemple du maître lisant et récitant lui-même avec goût et avec une émotion non feinte, voilà ce qui fera entrer la poésie dans les mœurs du peuple. Alors seulement l'égalité des classes sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale; alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme. »

L'art est un chant magnifique,
Qui plaît au cœur pacifique,
Que la cité dit aux bois,
Que l'homme dit à la femme,
Que toutes les voix de l'âme,
Chantent en chœur à la fois.

(V. Hugo, *L'Art et le peuple.*)

Dès à présent l'œil qui s'élève
Voit distinctement ce beau rêve
Qui sera le réel un jour :
Car Dieu dénoûra toute chaîne,
Car le passé s'appelle haine,
Et l'avenir se nomme amour.

(V. Hugo, *Lux*[3].)

1. *Dictionnaire de Pédagogie*, 1878, article : « Art ».
2. *Éducation et hérédité*, p. 155.
3. *Dictionnaire de Pédagogie*, article : « Poésie ».

De pareils élans ne pouvaient rester vains. La poésie lyrique entra dans nos écoles. Elle s'installa dans les livres de lecture, elle trouva place dans la mémoire des élèves sous forme de morceaux appris par cœur. Elle occupe aujourd'hui un rang éminent dans ce qu'on pourrait appeler, trop ambitieusement d'ailleurs, la formation littéraire de nos écoliers.

Sera-t-il permis pourtant à quelqu'un qui n'est pas suspect de méfiance à son endroit et qui lui a donné au contraire en de nombreuses circonstances des preuves de l'attachement le plus complet et du respect le plus absolu, de dire pourquoi la part qui est faite maintenant à la poésie lyrique dans notre enseignement paraît un peu excessive et à quelles limites il serait tout à la fois rationnel et prudent de la restreindre?

*
* *

Ce qui surprend d'abord quand on cherche à savoir quel est le domaine exact de la poésie lyrique dans les écoles primaires, c'est de rencontrer comme une sorte d'incertitude et de flottement dans le choix des morceaux eux-mêmes. Tel livre de lecture à l'usage du cours moyen, c'est-à-dire des enfants de neuf à onze ans, ne contient presque pas de vers, tel autre en renferme d'assez grandes quantités. La vogue des ouvrages à trame romanesque, comme le Tour de France ou le Tour du monde en aéroplane, pour prendre des titres aux deux extrémités chronologiques de la série, ne s'accommode guère des poèmes lyriques adoptés comme textes de lecture. Mais d'autre part dans les recueils de morceaux détachés, quelle diversité à ce point de vue! Sans citer aucun auteur et sans éveiller aucune susceptibilité, nous pouvons bien dire que certains recueils paraissent ne faire aux poètes une place, même minime, qu'à contre-cœur et comme pour obéir à une tradition. D'autres, au contraire, plus soucieux sans doute de belle littérature, ne craignent pas de multiplier les pages où les meilleures strophes de nos artistes en vers sont mises à la disposition des enfants. Beaucoup se contentent des morceaux en quelque sorte classiques : *Les Soldats de l'an II*, *Le Pauvre Colporteur*, *Le Pélican*, *La Mort de Louise*, *Un songe*, *Aux Paysans*, *Les Métiers*. Ainsi Hugo, Lamartine,

Musset, Brizeux, Sully-Prudhomme, Autran, Jean Aicard trouvent une place dans les ouvrages à l'usage des écoles primaires. Quelques-uns vont plus loin et ajoutent à ces textes quasi obligatoires des poèmes d'un usage moins courant : *Hymne aux Morts pour la Patrie*, *Après la Bataille*, de Hugo ; le *Retour au pays natal*, de Lamartine ; *Les Jeux de Bade*, de Musset ; *La Mort du Loup*, *Le Cor*, de Vigny ; *Les Eléphants*, de Leconte de Lisle, des morceaux variés de Sully-Prudhomme, de Laprade, de Banville, de Jean Aicard, de Rostand et de quelques autres poètes disparus ou contemporains. Un fait néanmoins semble indiscutable : c'est que le nombre des ouvrages où la part de la poésie lyrique s'accroît va lui-même en augmentant et que par conséquent les vœux des philosophes dont nous parlions au début semblent de plus en plus se réaliser.

Pourtant l'incertitude que nous venons de signaler dans le choix des morceaux, nous la retrouvons dans la façon dont ces poèmes sont présentés. Quand il s'agit d'un récit l'auteur, sans doute, ne retranche rien du texte. Mais si le lyrisme revêt sa forme ordinaire, c'est-à-dire s'habille en strophes, l'auteur cette fois prend des libertés. *Les Soldats de l'an II* sont complets dans certains ouvrages, réduits à cinq ou six strophes dans quelques autres. De même l'*Hymne aux morts* semble pouvoir être à volonté cité intégralement ou raccourci. Nous en dirions autant du *Retour au pays natal*, des *Jeux de Bade*, du *Cor*, des *Eléphants* et de maint poème autre que les sonnets ou les narrations. Notre désir n'est pas en ce moment de chercher à savoir si ces singulières opérations de mise au point procèdent d'intentions excellentes : nous sommes persuadés que les praticiens de cette chirurgie littéraire obéissent à des mobiles très louables. Ils veulent, n'en doutons pas, mettre à la portée de l'enfant les textes qu'il leur paraît indispensable de lui présenter, et c'est pour les faire mieux comprendre qu'ils taillent à vif dans leur substance. Mais ce que nous voulons retenir dès à présent, ce sont les indécisions qui caractérisent ces emprunts à la poésie lyrique et les hésitations des emprunteurs.

Si nous regardons maintenant l'usage qui est fait des textes ainsi offerts, nous devrons avouer que beaucoup de maîtres

ignorent les scrupules des auteurs de morceaux choisis. Ils prennent dans le livre dont ils ont coutume de faire usage le texte tel qu'il est, complet ou incomplet. La plupart, surtout ceux qui n'ont point passé par l'école normale, ne peuvent pas se rendre compte des modifications subies par le poème primitif entre les mains du pédagogue qui a composé l'ouvrage dont ils se servent. Ceux-là même qui voient ces modifications ne s'en inquiètent en général que fort peu. L'essentiel pour eux, c'est que la page en question puisse illustrer une leçon de morale, fournir un texte de lecture ou servir de récitation. Car c'est dans ces trois circonstances que la poésie lyrique fait son apparition chez nos écoliers. On lui demande, assez rarement il est vrai, de clore un entretien sur les devoirs individuels ou sur les devoirs sociaux et de fortifier, en provoquant une émotion généreuse, les préceptes du maître. Plus souvent la poésie lyrique, parce qu'elle a trouvé place dans le volume où lisent les élèves, n'est guère autre chose qu'un texte comme les autres que les enfants s'efforcent de lire à haute voix d'une façon intelligente et dont le maître explique en passant les mots difficiles. Quelquefois encore la poésie lyrique est appelée à fournir des sujets de récitation : elle s'inscrit alors sur le tableau que l'instituteur appose au mur et qui doit contenir la liste de tous les morceaux appris par cœur durant l'année scolaire.

Il y a donc entente parfaite entre le livre et le maître pour que la poésie lyrique pénètre dans l'école. Mais nous n'aurons rien fait pour déterminer avec précision son influence si nous ne savons comment elle pénètre dans l'âme des élèves ou du moins comment elle s'offre à eux.

En général cette présentation s'opère sous la forme simple, que nous avons indiquée tout à l'heure. A la fin de la leçon de morale, pendant l'exercice de lecture courante, l'instituteur ou les enfants lisent le poème. Quelques termes ou quelques expressions sont l'objet d'un éclaircissement rapide — et c'est tout. Mais parfois aussi les efforts pour introduire la poésie dans l'esprit de l'écolier sont plus tenaces et plus prolongés. C'est ce qui arrive lorsque le texte étudié sert à la lecture expliquée ou à la récitation. Alors le maître procède de la façon suivante qui est du reste celle qu'il utilise pour l'explication d'un morceau de

prose ou d'une scène de théâtre. Il lit le poème, s'efforce d'en bien dégager l'idée essentielle, puis les idées accessoires, quelquefois strophe par strophe. Il projette ensuite un peu de lumière sur les mots inconnus des enfants, sur les images, dont il fait admirer la beauté, sur l'harmonie de certains vers. Parfois l'explication des termes précède l'explication des idées. L'exercice s'achève toujours par la lecture du morceau faite en commun ou par plusieurs élèves successivement. Au cours de cette lecture l'instituteur redresse autant qu'il le peut les erreurs de prononciation et surtout d'intonation, demande quelques éclaircissements complémentaires aux écoliers qui paraissent ne pas comprendre et, dès que le texte a été parcouru un nombre de fois qu'il estime suffisant, le maître passe à un travail d'un autre ordre. S'il s'agit d'un morceau de récitation les enfants ont à apprendre par cœur une partie de ce morceau. Ils la récitent à la date fixée, en mettant autant d'expression que possible dans leur débit.

*
* *

Tels sont, impartialement exposés, les rapports entre la poésie lyrique, les instituteurs et les élèves dans nos écoles élémentaires. Ils n'ont, comme on le voit, l'incertitude dans le choix des textes mise à part, rien d'original. C'est ce manque d'originalité qui nous inquiète. Nous nous demandons si nos poètes ne méritent pas mieux que cela et s'il ne serait pas préférable, au cas où ce mieux ne pourrait leur être accordé, de renoncer à leur concours.

Il nous suffira pour légitimer ces inquiétudes de nous reporter aux théoriciens de la pédagogie qui ont réclamé l'introduction de la poésie lyrique dans les écoles élémentaires. Que désiraient-ils au juste? Quel but se proposaient-ils? En quoi la prose, expression ordinaire de la pensée humaine, ne leur parut-elle pas suffisante pour les lectures ou les récitations de l'enfance? Si nous réussissons à bien marquer, comme nous l'espérons, la distance considérable qui sépare leurs ambitions, en ce qu'elles avaient de légitime, de la réalité, leurs idées de l'application qu'elles ont reçue et qu'elles devaient nécessairement recevoir, étant

donnés les hommes et les circonstances, nous aurons rendu plus facile le travail de délimitation précise que nous nous sommes imposé.

Écartons d'abord ceux qui n'ont exprimé qu'un désir d'ordre général en souhaitant un rapprochement plus étroit entre l'art et l'enfance. Il est permis à tous les penseurs qui ont foi dans le progrès de l'esprit humain et qui veulent y contribuer, de former des vœux pour que l'art, ce grand pacificateur, soit compris des écoliers eux-mêmes. Demander par conséquent que l'enfant soit élevé *in hymnis et canticis* et qu'il participe à la beauté du monde, c'est émettre un souhait contre lequel personne ne peut s'élever du moment qu'aucune précision de temps, de lieu et de moyen n'y est apportée. Cela n'entraîne pas en soi plus de conséquences que de désirer une enfance douée d'une santé parfaite ou d'un sens moral très sûr. Il est bon au contraire, et même excellent, que des philosophes du talent le plus incontesté rappellent ainsi de temps à autre l'idéal vers lequel doit tendre l'éducation. C'est aux pédagogues à chercher ensuite par quelles voies on s'acheminera vers cet idéal.

Nous écarterons aussi de ce débat les écrivains que le souvenir de l'antiquité obsède. Vouloir introduire la poésie lyrique dans nos écoles élémentaires parce que les Grecs et les Romains ont sollicité son concours, c'est peut-être abuser un peu de l'histoire et de la tradition. Ce que nous savons de la vie hellénique et de la vie latine nous oblige à penser que la société d'Athènes ou de Rome ne ressemblait guère à la nôtre et que les soucis des pédagogues, dans ces républiques aristocratiques, ne peuvent être comparés aux besoins du même ordre dans une république aussi démocratique que la France d'aujourd'hui. N'oublions pas en effet qu'il s'agit de nos écoles élémentaires et spécialement de nos écoles rurales. Par ailleurs, s'il est vrai que nous ayons emprunté à la civilisation antique quelques-unes de ses méthodes d'éducation, il l'est aussi que nous en avons découvert beaucoup d'autres et qu'en ce qui concerne les programmes d'enseignement la transformation est presque totale. Il faut avoir un respect excessif de la tradition pour oublier la différence des temps et des besoins. Notre société moderne, où les loisirs sont mesurés, où la vie matérielle absorbe le meilleur des forces humaines,

ne peut certes, sous peine de périr, négliger le culte de l'idéal et de la beauté, mais elle ne peut pas non plus ignorer que les enfants du peuple ne sont pas faits pour dormir plus tard au bercement des rimes sonores ou des périodes oratoires. Ce qu'écrivait M. Liard à propos de l'enseignement secondaire est encore plus vrai, selon nous, de l'enseignement primaire : « On peut, disait-il, regretter que les temps soient changés, regretter aussi les vies doucement coulées au charme des belles choses. Ces vies-là, bien peu les connaîtront maintenant. Il faut agir sous peine de dépérir, il faut affronter les courants sous peine d'être laissé au rivage comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait pas seulement un anachronisme inoffensif : il deviendrait un péril national. »

Accepterons-nous davantage, pour légitimer l'introduction de la poésie lyrique à l'école élémentaire, qu'on en fasse comme une maîtresse de rhétorique des bambins de cinq à douze ans ? Ce serait s'abuser d'une étrange façon sur l'intelligence littéraire des écoliers. Sans doute on s'en va répétant après Horace que « le poète façonne le parler tendre et bégayant de l'enfant[1] ». Mais est-on bien persuadé de ce qu'avance ainsi l'écrivain latin ? Outre qu'il était poète lui-même et par conséquent partie dans le débat, n'est-il pas évident pour tout esprit non prévenu que la langue des poètes lyriques n'est pas accessible aux bambins de dix ans ? Pour la comprendre il faut une certaine culture. Comment un écolier qui ne possède pas encore son vocabulaire courant et qui n'est pas habitué aux jeux de l'abstraction, du symbole et de la métaphore pourrait-il retenir avec profit les expressions d'un Hugo ou d'un Lamartine dans ce qu'elles ont d'éminemment poétique ? N'est-il pas vrai du reste que la langue des poètes, dans sa terminologie comme dans sa syntaxe, est une langue à part et qu'à vouloir l'enseigner aux enfants pour le perfectionnement de leur parler on risque de commettre d'énormes erreurs ? Nous nous souvenons tous de nos premiers balbutiements dans les lettres latines, allemandes ou anglaises

1. *Os tenerum pueri balbumque poeta figurat. Épîtres*, livre II. A Auguste, v. 126.

et nous nous rappelons en souriant comment le commerce parfois trop exclusif de Virgile nous faisait attribuer, dans nos discours latins, à un vague orateur de réunion publique, des propos distingués qui étaient du dernier ridicule, ou encore comment, pour avoir appris les langues vivantes à travers les poèmes de Gœthe ou de Tennyson, nous en venions à employer pour traduire les idées les plus banales un curieux mélange de termes sans couleur et d'expressions fleurant à plein nez l'Hélicon. En réalité, nous croyons que ceux-là sont dupes d'un mirage ou d'une éducation trop livresque qui s'imaginent qu'en invitant nos instituteurs à lire et à expliquer les grands poètes lyriques nous avons chance d'enrichir et d'ennoblir le parler des enfants du peuple ou de la bourgeoisie. Quiconque a entendu dans les cours élémentaires et les cours moyens de nos écoles une leçon de vocabulaire ou un exercice d'élocution, sera vite revenu de ce beau rêve et en comprendra la vanité, sinon les dangers.

D'autres appuient sur des raisons en apparence moins fragiles leur propagande en faveur de la poésie lyrique. Ils veulent chercher dans les œuvres des poètes une inspiration morale que le reste de la littérature ne peut leur fournir. Eux aussi répètent après Horace que « le poète détourne de l'oreille de l'enfant les propos grossiers », qu' « il forme son cœur par d'utiles préceptes », qu' « il corrige en lui la rudesse, l'envie et la colère », qu' « il raconte les belles actions et instruit les générations naissantes par l'exemple des hommes célèbres »[1]. Ils pensent avec Félix Pécaut : « On n'enseigne pas la morale, on ne la persuade pas sans une certaine inspiration; et l'inspiration ne se commande guère; elle ne vient pas à heure fixe; non, pas même à l'appel de la bonne volonté. Et dès lors pourquoi ne pas la demander à ceux en qui elle s'est montrée, de l'aveu universel, avec le plus de puissance : aux grands moralistes, et, parmi les

---

1. *Torquet ab obscenis jam nunc sermonibus aurem;*
Mox etiam pectus praeceptis format amicis,
Asperitatis et invidiae corrector et irae;
Recte facta refert, orientia tempora notis
Instruit exemplis...
[*Epîtres*, livre II, A Auguste, v. 126-131.]

moralistes, aux grands poètes? Voilà nos vrais auxiliaires, à nous autres, pauvres maîtres-écoliers. Ils disent la même vérité que nous et nos livres, mais une vérité qui n'est pas dictée par l'intelligence seule; elle sort animée, vivante, tour à tour attendrie, enflammée ou impérative, du plus profond de l'âme ou de l'expérience humaine[1]. » Et Pécaut sans doute avait raison. Mais pourquoi ne pas avouer que ces mobiles généreux, ainsi présentés, ne nous émeuvent pas? C'est qu'on établit ici une confusion regrettable. De quelle poésie s'agit-il? Est-ce de la poésie dramatique, des Fables de La Fontaine, des Épîtres de Boileau, ou de la poésie lyrique vraiment digne de ce nom? Certes oui, si l'on veut demander à la poésie d'être moralisatrice, il y a dans l'œuvre des grands poètes quelques genres qui conviennent parfaitement à cette tâche : la tragédie ou la comédie par exemple, ou mieux encore la poésie didactique. Par définition cette dernière est même toute désignée pour faire l'édification de l'enfance et de la jeunesse. Mais à moins d'établir une équivoque des plus fâcheuses et de transformer volontairement le Parnasse en tour de Babel, on est bien obligé de reconnaître que la poésie lyrique n'est pas, par essence, moralisatrice. Il peut arriver que son inspiration s'accorde avec les meilleures tendances du cœur humain, mais cet accord n'est chez elle que l'accessoire. Ce qui la caractérise, ce qui la distingue de la poésie didactique, c'est l'élan, l'enthousiasme, le coup d'aile, l'émotion, l'accent à la fois intime et profond, et, à ne prendre que la forme, l'abondance des images, l'harmonie du vers, la musicalité du rythme, lors même que la strophe n'en constitue pas l'unité de mesure. Ce qui revient à dire que demander à la poésie lyrique de fournir des lectures moralisatrices et ne rien lui demander de plus, c'est, à supposer qu'elle puisse être comprise de notre auditoire, fausser le sens de cette poésie et la dénaturer complètement. Autant vaudrait offrir au palais des enfants un fruit qu'on aurait dépouillé de sa saveur propre pour ne lui laisser qu'une pulpe banale. Enfin si l'on songe aux difficultés de compréhension que soulèvent pour le public de nos écoles tant de strophes que nous croyons simples, on est encore

1. *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 109.

bien plus en droit de s'étonner que la poésie didactique ou la poésie dramatique seules ne soient pas mises à contribution par les chercheurs d'inspirations morales.

N'exagérons rien cependant. Il y a dans l'opinion que nous venons de combattre une part de vérité. La poésie lyrique peut éveiller dans le cœur des enfants et y porter à leur maximum d'intensité de très nobles et très pures émotions. De ce qu'on commettrait un attentat à sa nature en la confinant dans un rôle moralisant pour lequel elle n'est point née, il ne résulte pas qu'elle est incapable de le remplir accidentellement. Il suffit qu'en le remplissant elle n'abdique rien de sa vie propre et en particulier de sa puissance d'évocation et des suggestions d'ordre esthétique que provoquent sa langue et son harmonie. Mais là même nous nous heurtons à une difficulté que beaucoup de pédagogues ont entrevue et leur embarras est une justification de nos craintes. Ils sont nombreux en effet ceux qui ont senti que la forme particulière de la poésie lyrique, sans laquelle cependant elle ne serait plus elle-même, constituait un obstacle quasi insurmontable à son emploi scolaire.

Pour répondre à cette objection, des écrivains ont imaginé de légitimer l'entrée des poètes chez les enfants par une raison qui nous semble singulièrement précieuse : « Oui, disent-ils, nous vous concédons que l'enfant ne comprendra pas grand'chose à de beaux vers. Peut-être cependant sera-t-il accessible à une certaine cadence et, dans le flot de notre débit, au sens de certains mots. Le pouvoir suggestif de notre lecture fera le reste. L'émotion en effet porte en elle quelque chose de si aisé à communiquer, elle se transmet si facilement d'homme à homme par le seul jeu de la physionomie et de l'intonation que vous n'avez rien à craindre pour l'écolier : il ne sera pas capable d'expliquer une ligne de ce que nous aurons lu devant lui, mais il aura senti au fond de son âme un trouble fécond. » N'est-ce pas M. Braunschvig, dont les idées sur *L'Art et l'Enfant* sont si judicieuses et si bien marquées au coin du bon sens, qui écrit : « L'Enfant a beau ne pas être à même de saisir ce qu'il y a d'essentiel dans la poésie, nous devons cependant tâcher de lui faire aimer les vers. Peu importe qu'il ne comprenne pas à cet âge la poésie dans sa plénitude ; le meilleur moyen de le mettre en état de la

comprendre plus complètement dans la suite, c'est de lui donner de bonne heure l'habitude d'en goûter au moins ce qu'il peut[1] ? » Depuis, oubliant que quelques lignes plus haut le même auteur disait : « On peut affirmer, selon nous, que l'enfant reste absolument fermé à ce qu'il y a de vraiment poétique dans la poésie », des maîtres se sont crus autorisés à placer sous les yeux de l'enfant des poèmes de plus en plus nombreux en se disant qu'il attraperait de leur contenu ce qu'il pourrait. Quelques-uns même n'ont pas craint de prétendre que l'enfant devait se loger dans la mémoire des strophes de Hugo ou de Lamartine, même s'il ne les comprenait pas bien, parce que peu à peu, au fur et à mesure qu'il grandirait, ces strophes, en continuant à chanter dans son souvenir, s'éclaireraient à la lumière de son expérience et finiraient par signifier pour lui quelque chose. On ne peut pas mieux dire en vérité que le psittacisme est un art divin. Le fait de placer la poésie lyrique en plaisirs esthétiques pour l'âge mûr comme d'autres placent leur argent en retraites pour la vieillesse nous paraît une opération passablement osée. En réalité si ce qu'il y a de vraiment poétique dans la poésie reste étranger à l'enfant, ne vaudrait-il pas mieux se contenter de la prose? Quel avantage peut-il y avoir à requérir en vue d'une jouissance éventuelle le concours de textes qui ne parleront ni à l'esprit de l'écolier ni à son cœur? Nous tous qui nous plaignons du verbalisme, comment pourrions-nous accepter que la poésie lyrique, pour légitimer son entrée chez nos écoliers, ne présentât pas de meilleures lettres de créances?

La vérité, comme nous l'avons indiqué tout à l'heure, c'est qu'il ne faut perdre de vue en cette affaire ni l'intérêt de l'enfant ni les caractères propres de la poésie lyrique. Ne réclamons pas de celle-ci dans nos écoles des jouissances à venir. Ne lui demandons pas davantage des leçons de morale ou des préceptes de vocabulaire et de style. Prenons-la telle qu'elle est, c'est-à-dire comme une création des plus complexes de l'art humain. Jaillie des sources mêmes de la vie mentale, elle est tour à tour admiration ou mépris, tendresse ou colère, enthousiasme ou tristesse, et quelquefois l'un et l'autre en même temps. Elle exprime tou-

1. *L'Art et l'Enfant*, p. 314.

jours une émotion, mais elle l'exprime en faisant appel à la musique, le plus indéterminé de tous les arts. Il est vrai qu'elle en est peut-être aussi le plus intime. De là dans la poésie lyrique ce mélange de cadence et de mots, d'harmonie et d'images qui explique sa complexité et sa force singulières. Car la poésie lyrique excelle à provoquer au plus profond de nous-mêmes, dès qu'elle a pu y pénétrer, des émotions correspondant aux émotions qu'elle traduit. C'est par l'émotion qu'elle éveille les sentiments et les idées. C'est par l'émotion qu'elle peut, dans certains cas, être accessible aux enfants. Aussi ne faut-il lui demander de leur être utile que si elle peut exercer sur eux sa puissance d'émotion et son don d'excitation intérieure. Nous ne la bannirons pas de nos classes. Nous pensons au contraire qu'il y a place pour elle dans les occupations scolaires. Mais nous voulons qu'elle y entre sans masque et sans vains oripeaux, car elle est de ces inventions du génie humain qui ne souffrent aucun déguisement. Plus facile à comprendre que la musique et tout aussi intime pour l'enfant, plus pénétrante que la poésie didactique et en plusieurs cas tout aussi moralisatrice, elle doit, dans les rares minutes où elle apparaît, réaliser au fond des cœurs d'écoliers l'accord parfait d'une émotion très intense, d'une idée ou d'un sentiment généreux et d'une passagère et naïve intuition de la beauté. Cela, c'est parce qu'elle sera la poésie lyrique. En d'autres termes nous lui demanderons de fournir à l'école quelque chose comme la fleur de l'activité dépensée par l'imagination et la sensibilité de l'enfant, le couronnement de ses efforts pour percevoir, admirer et aimer. Elle se rattachera indirectement à l'enseignement du français sans être un exercice de langue française, à l'enseignement de la morale, à l'éducation esthétique sans être inféodée à l'étude de la ligne, de la couleur ou du son. Elle aura sa place particulière, qui sera une place éminente. Tantôt elle remplacera, à la fin de la classe[1], une leçon sur les devoirs ou les droits de l'homme, tantôt elle se substituera à une lecture expliquée, tantôt elle sera présentée aux enfants sans autre but que de leur procurer un plaisir désintéressé. Peu importe l'heure où elle apparaîtra pourvu qu'elle

1. Voir l'article sur « l'Heure de la morale », *Revue Pédagogique*, avril 1914.

reste elle-même et qu'elle remplisse le rôle que nous lui assignons. C'est à cette double condition qu'elle ne sera point avilie. Bien plus : notre affection pour elle s'accroîtra du respect que ne manquera pas de lui acquérir dans le monde pédagogique l'accomplissement d'une tâche aussi délicate. Mais précisément parce que son rôle est délicat elle ne peut être appelée qu'à bon escient. Nous entrevoyons dès maintenant qu'il faudra, pour la rendre accessible aux écoliers sans lui faire perdre de sa force d'émotion, des conditions très favorables. Il nous reste à voir ce que doivent être ces conditions.

*
* *

Si nous comparons au but que nous venons d'indiquer les moyens d'action dont nous disposons, nous ne laissons pas d'avoir un peu d'inquiétude. Nous avons montré plus haut de quelle façon à l'heure actuelle la poésie lyrique était employée dans les écoles élémentaires et nous avons vu que même s'il s'agit d'une lecture expliquée ou d'une récitation, la poésie lyrique est étudiée devant les enfants par des procédés identiques à ceux qu'on emploie pour la prose. Le maître agit à son endroit exactement comme si elle ne différait en rien d'une page de roman ou d'une scène de théâtre. Certes nous comprenons que ceux qui la réduisent au rôle de maîtresse de rhétorique ou de magister moralisateur soient satisfaits de la voir présentée à la façon d'un texte sans caractère spécial. Mais nous qui ne séparons pas le lyrisme de l'émotion et qui déclarons tout net que si la poésie lyrique doit jouer le rôle de la prose, mieux vaut cent fois la remplacer par la prose, nous n'admettrons pas qu'on l'offre à l'appétit des écoliers comme un extrait de La Bruyère ou de Buffon.

Ce qui étonne d'abord, quand on y réfléchit, c'est que l'étude en commun d'un morceau littéraire qui a pour but de provoquer un frisson dans l'âme de l'enfant soit inaugurée et non terminée par la lecture de ce morceau. N'est-il pas évident qu'à procéder ainsi on commet une grosse erreur de psychologie ? Comment ! Vous désirez faire naître dans l'esprit de notre écolier une émotion assez intense, vous considérez même que cette émotion doit

être obtenue à tout prix parce qu'elle est moralisatrice ou simplement parce qu'elle donne à l'enfant un plaisir d'ordre esthétique, et vous commencez, puisque vous lisez d'abord le texte, par la créer très imparfaitement, si imparfaitement qu'elle avorte aussitôt, après quoi vous vous efforcez d'en éparpiller les morceaux dans les gloses où elle achève de disparaître! N'est-ce pas se condamner soi-même à l'insuccès que d'agir ainsi? Ne saute-t-il pas aux yeux que tout ce que vous avez à dire sur le texte doit être dit avant que vous ne lisiez, de façon que la lecture confirme, exalte et fixe en un souvenir durable le sentiment que vous avez su faire naître peu à peu? Le grand tort de certains pédagogues et des maîtres qui leur obéissent sans réfléchir, c'est de toujours confondre au point de vue des méthodes les divers ordres d'enseignement. Parce que dans les lycées et les collèges le professeur et les élèves lisent au cours de la classe les textes de Théocrite, d'Horace, de Schiller ou de Wordsworth avant de les expliquer, on en conclut que dans les écoles primaires il doit en être de même pour la littérature française. Nous ne saurions trop nous mettre en garde contre de pareilles généralisations. Dans l'enseignement secondaire lorsqu'on étudie les textes, c'est pour cultiver le goût des jeunes gens déjà formés qui composent l'auditoire et pour leur apprendre en même temps, par une exégèse plus on moins approfondie, à saisir les mérites littéraires d'un auteur, sans parler du perfectionnement dans la langue ancienne ou étrangère qu'on obtient par surcroît. L'émotion n'a rien à voir dans cet exercice. Tout au plus le professeur essaiera-t-il après coup, dans une lecture finale, lorsque le poème ne contiendra plus aucune obscurité, de faire sentir ce qu'il peut y avoir d'émouvant dans le passage étudié. Mais cela même présentera de toute évidence un intérêt plus documentaire que moral ou simplement esthétique, puisque l'analyse préalable aura défloré le sentiment qui constituait l'essentiel du texte proposé. Rien de tel dans nos écoles élémentaires. Si nous lisons un poème lyrique avec nos élèves, ce n'est pas pour cultiver leur sens littéraire, ni même, nous l'avons vu, pour enrichir leur langue. La première de ces entreprises n'est pas de mise avec des bambins de huit à douze ans. Quant à la seconde, la prose y suffit et convient

même mieux. Non, nous lisons des poèmes lyriques, disions-nous il y a quelques instants, afin d'éveiller dans l'âme des enfants qui nous écoutent une émotion utile, susceptible de faire battre leur cœur pour le bien ou, d'une façon rudimentaire sans doute, pour la beauté. Dès lors tout ce que nous pourrons dire du texte ne devra servir qu'à l'éclairer et la lecture de ce texte lui-même ne devra venir qu'en conclusion, comme la condensation parfaite, totale, absolue, de toutes les petites émotions qui auront peu à peu surgi à notre appel dans l'esprit de l'auditoire.

Pour descendre plus avant dans la pratique, nous préciserons en disant qu'une seule méthode nous paraît convenir à l'étude d'un poème lyrique dans les écoles primaires. Nous l'avons indiquée au cours d'un autre travail[1]. On nous excusera d'y revenir ici. « L'état d'âme que le poème revêt d'une forme magnifique ne saurait, écrivions-nous, naître de lui-même. Il faut le créer peu à peu dans l'esprit de l'enfant. Le maître, à l'aide de questions bien graduées et bien combinées, fera lever sur l'horizon mental des écoliers les images qu'il veut y réunir. Il amènera les élèves, par des chemins très simples, vers l'émotion dont ils doivent se nourrir un instant. » Quel exercice attachant, pour un instituteur habile, aimé de ses élèves et les aimant, que de chercher le chemin de leur cœur, de le trouver, de s'y engager avec allégresse ? Quel plaisir, de faire vibrer toutes ces petites âmes et d'en tirer peu à peu des sons de plus en plus nets, de plus en plus chauds, de plus en plus purs, jusqu'au moment où l'on introduit dans cette harmonie, pour en fixer les accords, la voix souveraine du poète lui-même. N'est-il pas vrai qu'après un pareil exercice le cœur et l'esprit se trouvent réconfortés, ennoblis, exaltés, et que de pareilles minutes peuvent être pour lui des minutes inoubliables ?

Mais aussitôt une objection surgit que nous n'aurons garde de négliger. C'est celle qui tient à la langue même des poètes. Le vocabulaire et le style de la poésie lyrique sont tout à fait spéciaux, les images et les métaphores y restent d'un usage courant. Les enfants de nos écoles ne sont pas habitués à cette manière

1. *L'Enseignement de la langue française à l'école primaire élémentaire*, 1 vol. in-12, chez Figuière, 1910.

d'exprimer les idées ou les sentiments. La poésie didactique oppose déjà à leur intelligence des difficultés plus considérables que la prose. Que dire de la poésie lyrique, qui est encore beaucoup plus éloignée du langage usuel? Et comment dès lors nous y prendrons-nous pour que le texte, dont la lecture sera rejetée à la fin de notre entretien, soit compris de l'auditoire?

L'obstacle n'est pas insurmontable. De même que nous avons par degré préparé les enfants à communier avec la pensée de l'auteur, de même nous les préparerons à comprendre la langue que parle l'écrivain. Pour cela nous aurons soin, au cours de notre causerie, d'employer des termes qui se rapprochent le plus possible des termes du poète. Nous ferons même en sorte que naturellement, sans appareil grammatical, les vocables nouveaux pour l'enfant et les tournures syntaxiques encore obscures pour lui qui se rencontrent dans le texte passent par notre bouche accompagnées de phrases qui les expliquent et les éclairent. De même pour les images et les métaphores. Rien de plus simple aux yeux d'un maître expérimenté que de parler avec ses élèves une langue où les comparaisons concrètes abondent, pourvu que ces comparaisons ne manquent ni de clarté ni d'intérêt. Dans ces conditions, si le poème est bien choisi, qui pourrait nous empêcher d'expliquer peu à peu et sans en avoir l'air ce qu'il y avait d'inaccessible aux enfants dans la langue et dans le style? N'est-il pas vrai qu'en agissant ainsi nous referons avec les écoliers, dans son ordre logique et chronologique, le travail accompli par l'auteur lui-même? Nous y mettrons sans doute plus ou moins de temps; nous nous éviterons les tâtonnements qu'il a pu connaître. Mais c'est sans effort que viendront sur nos lèvres, puisque nous nous proposons d'aboutir à la même pensée ou au même sentiment, les mots dont il s'est servi pour exprimer un moment de sa vie intérieure.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'un texte ainsi préparé par le maître sera d'une lecture plus facile? C'est à l'instituteur qu'il appartient de lire le passage étudié et de le lire le mieux possible. Nous ne croyons pas, certes, surtout lorsqu'il s'agit d'écoliers si jeunes, que « la voix expressive du lecteur soit le meilleur moyen de faire comprendre et sentir le fond même de la poésie : les images et les sentiments. » Au reste quand le

même pédagogue ajoute : « Mais ici une explication discrète devient nécessaire pour donner le branle à l'imagination de l'enfant et émouvoir son cœur », nous nous demandons comment une explication postérieure à la lecture pourrait donner le branle à l'imagination de l'enfant avant cette même lecture et le mettre en mesure de le goûter. Néanmoins nous estimons que l'instituteur devra faire tout son possible pour que son intonation, son débit, les inflexions de sa voix soient d'accord avec le sens du poème qu'il lira. Les explications données à l'avance se condenseront pour les enfants en même temps que l'émotion principale dans le texte qu'ils entendront. Tout en eux sera frappé et pénétré à la fois : l'intelligence avec le cœur.

Ainsi la poésie lyrique ne sera plus pour l'écolier le texte de lecture expliquée ou de morale qui produisait sur son esprit un double effet, sans résultat utile d'ailleurs : celui de bercer un instant sa sensibilité par une cadence de phrases à peu près incompréhensibles, puis celui de préciser certaines connaissances de vocabulaire et de syntaxe qui auraient pu lui être données plus avantageusement à l'aide d'une bonne prose. Au contraire, présentée comme nous le souhaitons, la poésie lyrique n'abdiquera rien d'elle-même tout en devenant pour les enfants un instrument d'éducation esthétique et de haute culture morale. Elle gardera d'autant mieux son caractère propre qu'elle sera employée en vue d'une fin qui s'accordera bien avec ce caractère même. Elle pourra sans déchoir se fixer dans la mémoire des écoliers sous forme de récitation. Du moins nous ne méritons plus le reproche que peuvent nous adresser des poètes épris de leur art quand ils nous accusent de le galvauder en de puérils exercices et de rabaisser leur œuvre à des emplois qui la défigurent. Ce ne serait pas réaliser l'éducation musicale du peuple que de faire jouer devant lui par un orgue mécanique les passages célèbres des grands opéras. Ce serait au contraire et à la fois fausser son goût encore incertain et prostituer la beauté. De même pour la poésie. Nous ne voudrons plus désormais commettre de telles erreurs : nous connaissons le moyen de les éviter.

*
* *

Il nous reste, avant de conclure, à tirer quelques conséquences de ce qui précède. La première, c'est que la poésie lyrique est à l'école primaire d'un maniement très délicat. Expliquer à l'avance les mots nouveaux, les images d'abord inaccessibles à l'enfant, les tournures spéciales, cela suppose que le poème qu'on lira tout à l'heure n'en renferme pas un grand nombre. Sans quoi nous nous heurterions à une impossibilité matérielle. Les gloses antérieures à la lecture seraient si abondantes que nous serions contraints de négliger l'émotion à faire naître et nous n'obtiendrions aucun résultat intéressant. Ce qui revient à dire qu'on ne saurait se montrer trop circonspect dans le choix des morceaux avec lesquels l'enfant prendra contact. C'est au maître, qui connaît bien le niveau de sa classe, de ne pas jeter sans réflexion son dévolu sur les textes et d'avoir pour les choisir d'autres raisons que leur présence dans un recueil estimable.

Mais ne serait-ce pas tomber dans l'excès inverse et courir un autre danger que de faire appel à des poèmes incomplets, si incomplets que l'auteur, s'il nous voyait ainsi coucher sa pensée ou ses sentiments sur le lit de Procuste de nos soucis scolaires, nous crierait sans aucun doute de laisser là son œuvre? On ne fixe pas une émotion à l'aide de deux vers, ni même d'une strophe. Il faut un assez long mouvement de notre âme pour que l'âme d'autrui, surtout celle de l'enfant, le perçoive avec force et l'imite. Les yeux de l'esprit ne sont pas sensibles, dans les œuvres écrites, aux tendresses ou aux douleurs infinitésimales. Si donc nous voulons que le cœur de l'écolier soit ému, gardons-nous de pécher par sécheresse et par excès de concision. Qu'est-ce que l'Hymne aux morts, de Hugo, dont nous parlions tout à l'heure, quand il est réduit à une strophe? Que deviennent les Soldats de l'an II quand on les ramène à une vingtaine de vers? On ne peut plus offrir alors aux enfants que des débris informes de pensée ou d'émotion et ces « disjecta membra poetæ » doivent exciter le mépris des sages tout autant que leur pitié.

Enfin nous croirions bercer le personnel primaire d'une illusion pernicieuse si nous lui cachions que les difficultés de la

tâche ainsi proposée à ses efforts, ne le trouvent pas toujours bien préparé. Pour présenter la poésie lyrique aux enfants suivant les procédés que nous venons d'indiquer, il faut la sentir et l'aimer. Une culture littéraire qui serait trop superficielle n'y saurait suffire. Un jeune homme sortant de l'école normale avec du goût, ayant fait sinon de profondes, du moins de consciencieuses et solides humanités, peut devenir sans peine le truchement de nos grands poètes lyriques. Mais s'il s'aperçoit qu'il ne vibre pas à leur appel, si par impuissance d'imagination ou de culture il reste sourd à leur voix, ou si encore pour les avoir trop longtemps négligés il ne les comprend plus, de grâce qu'il ne s'efforce pas d'être leur interprète auprès de nos bambins. Il y a des exercices, parmi les travaux de la plus humble école, qui ne souffrent point la médiocrité : mieux vaut ne pas essayer de les mener à bien que de leur consacrer un temps qui pourrait être employé d'une manière plus utile.

*
* *

Ainsi nous limitons singulièrement tant le nombre des textes qui conviennent aux écoles élémentaires que le nombre des maîtres qui peuvent s'en servir. Plusieurs ne manqueront pas de dire que nous voulons chasser la poésie lyrique des programmes primaires. Qu'ils se détrompent. Nous ne prononçons aucun ostracisme de ce genre. Nous sommes trop respectueux de l'art en général et des poètes en particulier pour leur faire l'injure de les reconduire jusqu'au seuil de la maison de l'enfance et de les en proscrire. Mais nous désirons que chaque chose soit à sa place et que nul effort ne soit perdu. Egalement ennemis du psittacisme et de ce réalisme étroit qui bannit de l'enseignement toute émotion, nous estimons que la poésie lyrique ne doit pas servir à des logomachies puériles ou à des discussions grammaticales. Elle ne doit pas davantage se réduire dans nos écoles à un fait divers employé comme illustration d'une leçon sur les droits ou les devoirs de l'homme. Nous lui assignons un rôle plus noble. Nous rêvons pour elle une fonction plus rare et plus délicate. Instrument d'éducation esthétique et de formation morale, elle aura sur l'imagination de l'enfant et par surcroît sur sa langue la plus

heureuse des influences. Mais surtout elle sera la musicale et géniale interprète de quelques émotions fécondes, de quelques sentiments bienfaisants. Elle donnera aux enfants le sens infiniment précieux, quoique un peu vague dans leur âme, d'un idéalisme supérieur. Elle sera comme ces liqueurs quasi mystérieuses que l'on conserve dans certains coins de la maison et qui, ne revenant sur la table qu'à de longs intervalles, paraissent verser tout à coup dans les cœurs, avec les aromes des printemps et des étés que les hôtes présents de la demeure n'ont pas connus, toute une puissance d'enthousiasme, toute une chaleur de tendresse et d'admiration que ces hôtes ne soupçonnaient pas.

GEORGES MAURICE,
Inspecteur Primaire.

Notes sur l'Enseignement du Français dans les Écoles primaires[1].

... L'enseignement de la langue française a reçu, pendant ce dernier quart de siècle, une orientation nouvelle; on lui a assigné *un autre but*, on lui a fourni une autre méthode; et, à l'heure actuelle, il est en pleine évolution. Il y a vingt-cinq ans, un enfant d'école primaire passait pour un bon élève en français quand il savait par cœur les principales règles de la grammaire avec la liste de leurs exceptions, quand il pouvait décliner sans erreur les formes de conjugaison des verbes réguliers, irréguliers et défectifs, quand il pouvait classer sans hésitation, sous leur étiquette habituelle, les dix parties du discours : on lui demandait encore de développer en phrases correctes un devoir de rédaction dont on lui donnait soigneusement le canevas, de réciter par cœur quelques morceaux choisis; mais on voulait surtout qu'il fît ses dictées sans faute. La lecture expliquée, les exercices de langage et d'invention, pourtant prévus par l'arrêté du 18 Janvier 1887; la lecture expressive même, qui est une analyse rapide de la pensée, étaient relégués au deuxième plan. A l'école primaire supérieure, on abordait l'analyse logique; l'exercice de rédaction devenait un commentaire de pensées et de proverbes, et l'explication de textes prenait place à côté de la récitation; mais, à l'un comme à l'autre des deux premiers degrés de notre enseignement primaire, l'orthographe était la préoccupation dominante, la base de l'étude de la langue; la

1. Extrait d'un travail de Mme Vincent, directrice de l'École primaire supérieure de Saint-Julien.

meilleure partie du temps lui était consacrée; outre sa place marquée à l'horaire officiel, la dictée absorbait fréquemment, en fraude, bon nombre d'heures prévues pour d'autres enseignements (dessin, travaux manuels, explications de textes, etc.). Il fallait, à toute force, obtenir un dressage orthographique tel que l'élève pût franchir la barrière inflexible des examens : or, cinq fautes en 25 lignes (arrêté du 16 Juin 1880), puis en 15 lignes (A. du 24 Juillet 1881), entraînaient l'élimination au C. E. P., — et cinq fautes en une page amenaient un échec au B. E. Et il n'y avait pas d'indulgence à escompter, ni pour les pluriels douteux, ni pour l'orthographe des noms propres, ni pour les omissions ou les erreurs d'accent ou de ponctuation.

La circulaire du 27 avril 1891 a prescrit des « tolérances orthographiques » applicables aux examens. Elle a prescrit surtout de « peser les fautes » au lieu de les « compter »; du même coup, l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire s'est allégé des règles d'accord trop subtiles; les élèves ont pu écrire *honnorer* comme *honneur*, *famillier* comme *famille*, *imbécilité* comme *imbécile*, sans qu'on vît là des fautes assez graves pour entraîner nécessairement un échec. Et l'enseignement de la composition française, celui de l'arithmétique, comptant davantage aux examens, ont pris dans les préoccupations de l'instituteur la place qu'ils doivent avoir à côté de l'orthographe.

L'adjonction d'un questionnaire à la suite de la dictée (questions de sens et d'analyse portant sur un texte bien écrit — arrêté de 1903) est venue compléter la réforme et lui donner toute sa signification : l'ensemble des deux mesures indiquait nettement qu'il ne s'agissait plus d'apprendre seulement à l'enfant à écrire correctement la pensée d'autrui, mais qu'il fallait l'habituer à comprendre cette pensée, à la juger même. Du même coup, la nécessité apparut de pratiquer, même à l'école primaire, l'explication de textes littéraires.

A l'heure actuelle, les programmes, les instructions ministérielles, les directions des inspecteurs, le bon sens des maîtres s'accordent pour assigner à l'enseignement du français à l'école primaire un double but :

1° Donner à l'enfant le maniement de la langue écrite et parlée, conformément au génie de la race et de la tradition (c'est l'objet

de la composition française aidée de la grammaire et de l'orthographe);

2° Contribuer, avec les autres enseignements, à la culture générale de l'élève, c'est-à-dire lui permettre à la fois de s'associer au mouvement d'idées de son siècle, et d'entrevoir la vie intellectuelle du passé (c'est le rôle de l'explication des textes et de la récitation).

Pour atteindre ce but qui, suivant l'esprit des fondateurs mêmes de l'école laïque, élève et étend la portée de l'enseignement du français, il fallait trouver une *méthode différente* de celle qu'on avait employée jusqu'alors. Aux procédés dogmatiques se substitua la méthode d'observation : c'est l'examen d'un texte bien écrit, souvent même choisi chez nos meilleurs écrivains qui doit être la base de toute leçon de grammaire, d'orthographe et d'analyse, comme l'examen d'un objet est la base de toute leçon de choses.

Le but posé, la méthode trouvée, les instituteurs se sont mis à l'œuvre, essayant de faire passer dans la pratique les instructions qu'ils recevaient; aidés par de bons manuels, par des journaux pédagogiques, ils donnent, maintenant, un enseignement de la langue française beaucoup plus intelligent qu'autrefois.

*
* *

Laissons parler les faits.

A quel point l'*enseignement de l'orthographe* en est-il à l'école primaire et à l'école primaire supérieure, et quel profit nos élèves de onze ou douze ans — et ceux de quinze ou seize ans — en tirent-ils ordinairement ?

.... Que vaut l'orthographe proprement dite? Dans l'ensemble, elle ne paraît pas mauvaise : sur les dictées réunies et prises dans les cahiers journaliers et les cahiers de roulement de différentes écoles, s'il y a des dictées franchement mauvaises, beaucoup sont sans faute, et les exercices, les questionnaires sont correctement orthographiés : c'est la preuve que les maîtres se soucient d'obtenir l'orthographe ailleurs que dans la dictée. Les fautes les plus fréquentes sont faites à propos de l'accord des participes, de l'accord du verbe et de son sujet; à propos surtout

de l'orthographe des mots d'usage, c'est-à-dire partout où l'enfant doit faire un effort de raisonnement ou montrer la preuve d'une précision automatique du souvenir.

Que conclure, pour l'orthographe, des observations faites dans les examens? Que les tolérances orthographiques favorisent les candidats moins qu'on veut bien le dire; — que les candidats faibles en orthographe ne réussissent guère mieux leurs questions que leur dictée; — que les élèves forts voient leurs notes souvent diminuées par le questionnaire; — enfin, que le calcul, la rédaction ont une influence réelle et légitime sur le succès final.

Pour la composition française il faut avouer que l'orthographe y est beaucoup plus mauvaise que dans les dictées; s'il y a des copies sans aucune faute ou présentant 1, 2 ou 3 erreurs, d'autres ont eu 1/2 parce que 6, 8, 9, 11, 17 fautes d'orthographe. L'enfant, tout au souci de trouver des idées et de les exprimer, écrit et orthographie à la diable; son orthographe est d'autant plus mauvaise que le sujet est moins à sa portée ou qu'il lui demande un effort personnel plus grand : on voit que, pour la majorité des candidats, l'orthographe n'est pas devenue ce qu'elle doit être, c'est-à-dire une *habitude machinale* comme le mécanisme de la lecture. Notre pédagogie actuelle est en faute sous ce rapport, il serait puéril de le nier.

Le mal ne vient pas des nouveautés introduites dans l'enseignement de la langue, mais dans une réaction trop complète contre le dressage d'autrefois, et dans la conservation de procédés routiniers ou de préjugés qui ne cadrent plus avec la méthode actuelle. L'orthographe est moins affaire de science que d'attention d'abord, et d'habitude ensuite; or, les enfants pèchent plutôt par étourderie que par ignorance : ils oublient d'appliquer les règles qu'ils savent, ou ils ont des souvenirs trop superficiels et trop confus de la graphie des mots. L'habitude d'expliquer préalablement les dictées, d'écrire au tableau noir, à propos de tous les exercices, les mots nouveaux ou difficiles, l'insistance apportée à la bonne prononciation dans la lecture, permettent l'acquisition de souvenirs corrects. Mais on n'exige peut-être pas assez de l'élève l'effort d'attention nécessaire au rappel précis du souvenir. La manière de donner et de corriger la dictée peut

être une excitation à l'effort personnel ou, au contraire, une invitation à la nonchalance et à l'éparpillement de l'esprit. Dicter lentement en désarticulant la phrase membre à membre, avec le ton qui convient sans accentuer ridiculement les doubles consonnes ou supprimer les liaisons, afin de ne pas défigurer les mots et amener des contresens regrettables; — ne jamais répéter plus d'une fois chaque fragment de phrase, afin de tenir l'attention en haleine, mais relire, dès qu'elle est écrite, toute phrase un peu longue, afin que l'enfant la saisisse dans son ensemble et reconnaisse la relation de ses termes; — ne pas attendre la fin de l'exercice pour signaler, au fur et à mesure, les fautes qu'on voit commettre et les faire corriger séance tenante, afin que la mémoire n'enregistre pas de souvenirs défectueux; — faire corriger à chaque enfant *sa* dictée et non celle du voisin; — renoncer, autant que possible, à l'épellation à haute voix qui endort la classe ou la dissipe et crée des souvenirs confus, mais plutôt faire confronter les cahiers avec le texte écrit au tableau noir, souligner les fautes ou en indiquer le nombre en exigeant qu'elles soient recherchées et corrigées; — faire écrire plusieurs fois les mots mal orthographiés en les introduisant dans de courtes phrases:.... voilà un certain nombre de procédés que j'ai vu employer çà et là, que j'ai employés moi-même, et dont l'ensemble me paraît propre à contraindre l'enfant à l'effort d'attention nécessaire.

Mais ceci n'est pas suffisant pour créer une habitude : le bénéfice de deux heures par semaine ainsi conduit est complètement annulé si l'on n'a pas soin d'exiger le respect de l'orthographe dans tous les devoirs. Et, à ce propos, il est profondément regrettable qu'on ne tienne compte de cette orthographe, aux examens, qu'à propos de la dictée; c'est un reste de préjugé. Autant dire à l'enfant : « Nous constatons, par l'examen de la dictée, que tu sais écrire correctement le français, tu peux te dispenser de te servir de cette science. » Si l'on veut aller au fond des choses, c'est ainsi que pensent les élèves... et peut-être bien des maîtres. Si tous les instituteurs savaient que toute fantaisie orthographique, où qu'elle se rencontre, a une influence déterminée sur le résultat de l'examen, ils s'appliqueraient, pendant toute l'année, à pourchasser les fautes; et sans prendre

un moment de plus à l'horaire, l'enseignement de l'orthographe redeviendrait ce qu'il était autrefois, grâce aux dictées multiples, une habitude imprimée fortement, à chaque instant, chez l'écolier. La tâche des maîtres ne serait pas accrue, les bons instituteurs le savent bien ; c'est affaire de discipline, comme la propreté, l'ordre et le silence ; il suffit souvent, pour que l'enfant s'applique, qu'il sache que toute faute d'étourderie est comptée double, que tout devoir mal orthographié est refusé. C'est par l'application de chaque jour, pour l'orthographe comme pour le reste, que s'obtient le progrès.

*
* *

Les instructions de 1910 ont fait, dans l'*enseignement de la grammaire*, une véritable révolution. Elles ont proscrit la méthode dogmatique employée jusqu'alors, et déclaré que la grammaire doit être « exclusivement une étude des faits du langage ». La leçon de grammaire doit s'appuyer sur un texte que les élèves ont sous les yeux et qui présente un nombre suffisant de faits grammaticaux qu'on veut étudier pour généraliser ensuite. Elles proscrivent les définitions et demandent qu'on se contente « d'appellations ». Elles indiquent une nouvelle nomenclature applicable à l'analyse et veulent qu'on distingue pour celle-ci, dans chaque mot, le sens et la forme ; elles assouplissent l'analyse logique et la débarrassent de subtilités inutiles.

Les instituteurs ont essayé de s'adapter à cette nouvelle conception de la grammaire, et l'on peut déjà constater quelques bons résultats. Dans les plus petites classes, avec les enfants de sept à neuf ans, l'enseignement grammatical est déjà donné à propos de la lecture ; on ne fait plus apprendre par cœur les définitions du nom, du verbe ou de l'adjectif, mais l'enfant trouve sans hésitation les mots de la phrase qui disent « comment s'appellent les êtres dont il est question », « ce qu'ils font », « ce qu'ils sont ». Il sait, aisément aussi, trouver pour chaque verbe le sujet, et, s'il y a lieu, l'objet ; enfin, depuis quelques années, on a réussi à vaincre un préjugé, et, dans de bonnes écoles, avec les plus grands de la classe enfantine, il semble tout naturel de découper un texte en propositions : on parle d'un

être, on dit ce qu'il fait... voilà une proposition... en voici une encore, puis une autre.... Et ce qui avait paru être du domaine des candidats au brevet élémentaire, tout au moins, se trouve être à la portée de bambins qui savent à peine lire. C'est là un gain dû très certainement à l'attrait exercé sur les enfants par la méthode active, et qu'on n'obtenait pas aussi facilement autrefois. Pour le cours moyen et le cours supérieur, au lieu du texte de lecture, on prend les textes présentés par les nouveaux manuels. Ils sont excellents, et les leçons qui s'en dégagent sont claires et simples, mais qu'y a-t-il de plus simple que d'utiliser la dictée et de choisir cette dictée en vue de la leçon de grammaire qu'on en veut tirer? Les instituteurs qui appliquent ce procédé en obtiennent d'excellents résultats : la leçon de grammaire est bien plus vivante, elle offre bien plus d'intérêt quand elle est tirée d'un texte nouveau que lorsqu'elle est prise dans le manuel de grammaire connu déjà.

La voie est largement ouverte à l'initiative des instituteurs, mais ils y marchent d'un pas encore mal assuré. La vérité est qu'ils n'ont pas tous compris la portée de la méthode d'observation introduite dans l'enseignement du français comme elle l'est dans l'enseignement des sciences; beaucoup y voient une nouveauté passagère qu'il faut appliquer avec circonspection en attendant qu'il en surgisse une autre; d'autres voient dans l'étude d'un texte, dans la découverte patiente des faits grammaticaux, puis dans leur généralisation, une perte de temps. Il leur semble plus rapide d'énoncer les définitions, en les justifiant par des exemples appropriés, de formuler la règle, suivie de ses exceptions, puis de faire apprendre le tout par cœur.

Cette résistance s'explique : c'est celle du passé à l'esprit nouveau; la grammaire était un dogme, on en fait un exercice de libre examen!

La nouvelle nomenclature grammaticale, qui rompt avec des habitudes profondément enracinées, a jeté aussi quelque désarroi chez les maîtres. Il est si difficile de désapprendre! On confond encore fréquemment le terme complément direct avec celui de complément d'objet; le verbe actif, autrefois opposé à neutre, est confondu avec le verbe transitif; il a fallu une note ministérielle pour indiquer que obéir, nuire, étaient des verbes transi-

tifs : on les voulait toujours neutres ! A propos de l'analyse logique, que d'hésitation aussi ! Il ne s'agit pas de faire rentrer, bon gré mal gré, une phrase dans le cadre immuable de l'ordre logique, en rétablissant des termes soi-disant sous-entendus. A chaque instant surgit une difficulté qu'on doit vaincre par le bon sens, sans qu'aucun livre vous prête le secours de son autorité. Il y a là pour les instituteurs modestes, consciencieux, qui se méfient de leur insuffisante culture, une cause d'angoisse réelle, de malaise profond.

Des réformes de ce genre pénètrent lentement ; il faut que les maîtres refassent leur éducation avant celle de leurs élèves. Quoi qu'il en soit, et malgré cette incertitude passagère, nos élèves arrivent aux examens avec un bagage modeste, mais suffisant (les questions d'analyse amènent le plus souvent de bonnes réponses). Qu'ils mettent toujours en pratique cette science quand il s'agit de correction de langage, c'est une autre affaire. Il faut là de l'attention, de l'habitude, de bons exemples et du goût, toutes choses qui ne s'apprennent pas par l'étude d'une matière, mais qui naissent lentement d'une bonne éducation.

L'idée de sacrifice[1].

Le sujet suivant avait été proposé, pour la dissertation de morale, au dernier concours d'entrée à l'école de Fontenay : « Dites tout ce que le mot de sacrifice éveille en vous de pensées et de sentiments. » Celui qui avait proposé ce sujet s'attendait à ce que les candidates fussent heureusement et noblement inspirées par les événements que nous vivons. Son attente n'a pas été déçue. Et il ne sera pas indifférent de constater, par quelques extraits, quels sont les pensées et les sentiments que le seul mot de sacrifice éveille, en 1915, chez de jeunes Françaises de vingt ans, élèves de nos écoles normales primaires.

Les titres seuls ont été apportés par nous aux extraits. Pour le reste, le texte des candidates est fidèlement reproduit, même avec ses imperfections.

R. T.

Le sens du mot « sacrifice ».

Il est, dans la vie des nations comme dans celle des individus, des heures solennelles où se révèle avec force la grande idée du sacrifice; c'est alors qu'elle apparaît vraiment dans ce qu'elle a de sublime, et que nous comprenons la valeur inestimable que lui confèrent les pensées et les sentiments qu'elle implique et ceux qu'elle éveille en nous. L'on est souvent trop enclin à donner le nom de « sacrifice » à des actes qui nous coûtent un effort, mais n'ont rien d'héroïque; ce mot il ne faut pas le prodiguer, car il représente peut-être ce que l'âme humaine peut offrir de plus beau; se sacrifier, c'est renoncer volontairement et avec une joie grave à ce que l'on a de plus précieux pour quelque chose que l'on juge être supérieur à ce que l'on cède; on sacrifie

1. Extraits de copies de candidates à l'Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses.

sa vie, on sacrifie son honneur pour des êtres aimés, pour un devoir à accomplir, pour une idée que l'on croit belle, pour la Patrie, enfin, et c'est ce sacrifice qu'il nous est donné d'admirer chaque jour.

Le mot de « sacrifice » est d'origine religieuse; autrefois le sacrifice était essentiellement une offrande à la divinité pour calmer son courroux ou attirer sa bienveillance; cette offrande devait être d'un grand prix et c'est pourquoi sur leurs autels les anciens immolaient les plus pures victimes. Le sacrifice a toujours gardé ce caractère en quelque sorte religieux qui présida à sa naissance....

L'objet du sacrifice.

... Dans le sacrifice, on se sacrifie, en effet, à quelque chose qui dépasse soi-même, que l'on sent plus grand que soi et qui s'impose. C'est dans le sacrifice que l'on peut avoir le sentiment de l'absolu. Les soldats qui meurent pour la France se dévouent pour que vive la Patrie, cet être idéal dans l'âme duquel s'incarnent leurs meilleures aspirations collectives, être immortel qui vivait avant eux et vivra encore après eux. Ils meurent et n'attendent donc point de bonheur de la Patrie. Ainsi, dans tout sacrifice, on s'attache à un bien absolu que l'on met au-dessus de tous les autres et que l'on aime pour lui, non pour soi, car on n'en espère aucune joie. C'est là ce qui fait la beauté et la grandeur du sacrifice....

L'obligation du sacrifice.

Nos frères, nos pères se battent et meurent pour nous, pour la France, et l'insouciante génération actuelle s'est tout à coup révélée sérieuse, capable de sacrifices inattendus, immenses; l'héroïsme fleurit naturellement sur le sol de France, et jamais mieux qu'à présent nous n'avons pu réfléchir avec autant d'angoisse, mais avec plus de profit sur l'idée du sacrifice...

Le sacrifice du héros est dicté par d'autres sentiments encore, conscients ou inconscients, véritables forces morales; c'est l'orgueil légitime, le sentiment du devoir, l'honneur. Sortir d'une tranchée pour aller de l'avant n'est pas chose facile, le risque est grand, la minute angoissante. N'est-ce pas quelque-

fois l'orgueil de leur race, le désir de ne pas démériter qui entraîne nos soldats résolus, derrière leur officier qui s'élance? Oui, le saint orgueil de la patrie les a fait se dresser soudain. L'honneur ne dicta-t-il pas au roi Albert et à la nation belge ce sacrifice sans bornes le jour où, répondant aux propositions allemandes par un refus catégorique, le roi sacrifiait son peuple, son sol? Et enfin, n'est-ce pas l'obscur sentiment du devoir, du droit, qui fait dire à quelques-uns : « Je ne sais ce qui m'a pris, il fallait bien le faire. » Il le « fallait »; tous ont ce sentiment impérieux qu'ils se doivent, qu'ils se doivent sans compter, que leur vie n'est rien auprès de ce grand combat, de ce grand idéal pour lequel ils meurent....

.... Enfin, le héros qui se sacrifie ainsi, sans comprendre toujours exactement ce qu'on attend de lui, mais qui le sent néanmoins, a aussi l'impression qu'au moment même où il se sacrifie, il est maître de l'univers, et change quelque chose à ses destinées, et le besoin d'infini qui est en l'homme trouve là satisfaction. Des joies d'un autre ordre, une joie morale d'une valeur incomparable accompagnent ce libre et joyeux don de soi....

Sacrifices féminins.

.... Combien de femmes ont fait et feront le sacrifice de leur bonheur pour payer leur dette sacrée à la Patrie. Pourtant mon bonheur est moi, j'y suis attachée par toutes mes fibres; il fut légitime autrefois, aujourd'hui le salut de la Patrie seul doit compter. Ce bonheur qui fut autrefois ce par quoi je vivais, ce pour quoi je vivais, ne doit plus être une vraie raison de vivre. Ma vraie raison de vivre, je la découvre dans l'attachement profond, sacré, que j'ai pour ma France. Je renonce à ce que j'attendais de la vie; je vivrai sans cela, peut-être mieux. Combien d'heures amères trouverai-je, combien de défaillances sont là à me guetter? qu'importe, si mon attachement à mon nouvel idéal est assez fort pour me soutenir....

Sacrifices obscurs.

.... Mais les sacrifices éclatants ne doivent pas seuls absorber notre pensée. Il n'y a pas que de l'extraordinaire dans la vie. Il

ne faut pas oublier les sacrifices obscurs, les plus durs peut-être à accomplir. Dans le sacrifice de la vie, une exaltation sublime, un élan soudain poussent l'être entier. Mais mourir ainsi est parfois moins pénible que de vivre de longues années dans le bonheur que l'on a sacrifié. Nous connaissons des vies admirables, toutes consacrées aux autres ou au devoir, qui sont faites de sacrifices journellement répétés. Il faut, peut-être, plus d'énergie pour soutenir ces sacrifices continus qu'il n'en faut pour accomplir un sacrifice soudain alors qu'on est soutenu par l'exaltation de toute son âme.

Ce sont plutôt ces sacrifices obscurs qui se présentent le plus; mais ils restent bien souvent ignorés. Nous ne devons pas trop nous attendre à l'extraordinaire; mais il faut préparer notre âme aux sacrifices qui peuvent bien être demandés. Les belles actions, les sacrifices devant lesquels on s'incline sont le résultat de la vie morale antérieure. L'idée d'un sacrifice à accomplir ne se révèle pas, dit Mæterlinck *à celui qui n'est pas un héros silencieux depuis de longues années....*

Les leçons du sacrifice.

.... Ainsi, la contemplation du sacrifice nous donne une véritable horreur de l'égoïsme. Elle nous fait honte du nôtre. Elle nous montre son erreur. La vue du sacrifice fait jaillir de notre âme ce qu'elle contient de plus élevé. Comme tout ce qui est vraiment beau et supérieur, le sacrifice a le pouvoir de vous attirer à lui, d'entraîner à la fois toutes nos facultés vers un bien supérieur, vers le beau, vers la grandeur morale. Il nous fait sentir que le bonheur est dans une unité intérieure qui ne peut se réaliser sans l'anéantissement de ce qu'il y a en nous d'égoïste et de bas. Il nous faut comprendre que la sérénité ne s'acquiert jamais sans renoncement, sans lutte, sans souffrance. Et la lutte est souvent longue. Mais la beauté morale du sacrifice éveille en nous le désir de lutter et de souffrir pour conquérir le calme, pour atteindre l'ordre et l'harmonie. Il nous montre que rien n'est grand sans la souffrance, que la peine est un des grands secrets de la nature, qu'elle est nécessaire pour élever l'homme jusqu'aux plus hauts sommets....

Sacrifice et optimisme.

C'est parce que les hommes pensent que ce qui a de la valeur, c'est ce qui demeure, ce qui s'ajoute à l'expérience accumulée de l'humanité tout entière, qu'ils ont conçu l'idée du sacrifice de l'individu comme un devoir. Le savant qui meurt de ses découvertes, le soldat qui se sacrifie pour préserver de la destruction le génie de sa race, sont de magnifiques exemples de ce dévouement si désintéressé à une chose plus grande et plus belle que leur valeur individuelle.

Le sacrifice repose donc sur une idée très optimiste; si l'homme donne sa vie pour l'humanité ou pour son pays, c'est qu'il a foi dans le progrès; c'est qu'il croit au triomphe certain, dans un avenir plus ou moins proche, des grandes pensées pour lesquelles il meurt. L'idée que la réalité, ou du moins une partie de la réalité se modifie, et que ce mouvement n'est pas un mouvement en cercle, ni un piétinement sur place, mais une marche en avant vers des fins toujours meilleures et plus nombreuses, voilà ce qui donne au sacrifice ce caractère si beau d'une acceptation immédiate, entière et confiante. C'est parce qu'ils croient au triomphe des idées de Justice et de Droit que nos soldats meurent par milliers avec cette admirable sérénité héroïque, et nous partageons leur grande espérance; leur sacrifice ne sera pas vain; le monde qui oscille de l'état de paix à l'état de guerre finira un jour, après des oscillations de plus en plus lentes, par trouver le repos et ce sera alors le règne de la Justice. Et même si ce n'était qu'illusion, même si le monde ne progressait pas, le sacrifice ne serait jamais inutile, car il exalte les plus nobles sentiments et les plus hautes pensées de l'âme. Les exemples des grands sacrifices ont une inappréciable valeur; ils nous arrachent à l'égoïsme, nous font tressaillir jusqu'à la fibre la plus intime de notre être, nous épurent, nous rendent meilleurs; nous devenons plus modestes et la notion d'une tâche s'impose à nous avec plus de force; avec le courage, c'est la confiance en l'œuvre entreprise que nous apprend l'exemple d'une telle vertu.

Le sacrifice exalte dans l'âme les plus hautes vertus; il attire notre respect et notre admiration, il élève le niveau moral de la société. C'est pourquoi nous n'y songeons jamais sans une sorte

d'émotion religieuse ; c'est quelque chose de comparable à l'ordre de la charité dont parlait Pascal ; le sacrifice, au moment où il s'accomplit, doit opérer dans l'âme comme une révélation soudaine ; il fait connaître un ordre nouveau, infiniment supérieur à tous les autres et que nous ne pouvons connaître ; il faut avoir éprouvé ce qui se passe dans l'âme, à cet instant solennel, pour mesurer complètement la valeur et la beauté du sacrifice. C'est une erreur de croire que le sacrifice apparaît à un moment donné sans préparation antérieure ; les événements actuels prouvent que la force d'âme n'est pas une vertu si rare qu'on le dit quelquefois. C'est par la vie de chaque jour, acceptée librement avec tous les devoirs qu'elle impose, que les hommes fortifient en eux le courage. Développer profondément la vie intérieure est le meilleur moyen d'être capable d'un acte de sacrifice ; c'est ainsi qu'on a pu dire : « Le sacrifice est au bout de toutes les avenues de la vie morale », et c'est lorsqu'il est librement voulu, lorsqu'il est accepté par une conscience éclairée et qu'il l'est avec joie, que le sacrifice atteint un caractère vraiment sublime....

L'ivresse du sacrifice.

... Ce qu'il y a de plus admirable, c'est de constater l'ivresse avec laquelle s'accomplissent les sacrifices. S'il suppose un déchirement premier, un sacrifice s'accomplit presque dans la joie. L'attachement à une noble cause suffirait à remplir l'âme de joie, de bonheur profond ; mais ceux qui ont eu l'occasion de se sacrifier pourraient dire tout ce que le renoncement renferme d'autre volupté. Dans le sacrifice, il semble qu'on prenne conscience de soi ; on est là soi plus que partout ailleurs, là on se retrouve. L'être qui vivait d'une vie tranquille hier n'était pas mon vrai moi. Ce qui est le plus moi, ce sont les aspirations les plus nobles, les plus élevées, pour lesquelles je me sacrifie, celles que je sentais sourdre obscurément en moi, celles que j'ai peut-être désespéré d'atteindre jamais. Sans cette occasion, je serais peut-être resté quelqu'un « d'honnête », je n'aurais pas découvert ce dont je suis capable, la vraie voie que je peux suivre. Découverte de forces inconnues, prise de possession de son vrai moi, impression de vivre la vie la plus pleine et la plus élevée qu'on ait rêvée jamais, tel est bien, il semble, tout le con-

tenu, plus ou moins conscient, du sourire triomphant du héros qui tombe, du sourire triste, combien profond, de la femme en deuil qui a renoncé à son bonheur.

Le sacrifice voulu, accompli totalement, entièrement, a comme une vertu purificatrice. S'il est admirable de mourir pour une cause, il est admirable de vivre d'après un autre idéal que celui qu'on avait eu jusque-là : le sacrifice crée des âmes d'élite pour lesquelles on se sent pris d'un respect infini. Les âmes les plus élevées sont peut-être celles qui ont eu un grand sacrifice à faire. « Elles se sont sauvées », ont perdu ce qu'il y avait en elles de médiocre pour ne s'attacher qu'à ce qui reste, à ce qui dure, à un idéal, quel qu'il soit. La douleur, les déchirements inévitables pour traverser le pas difficile, ont fait d'elles des âmes trempées; la peine est salutaire, elle est un des grands secrets de la nature. Une âme est d'autant plus riche et plus profonde qu'elle a plus souffert. La femme qui sacrifie le bonheur qu'elle avait rêvé à la cause de la Patrie sort brisée de l'épreuve, elle en sortira aussi meilleure. Si la vie fait le vide autour d'elle en lui enlevant des êtres aimés, son sacrifice est là pour donner aliment à son besoin d'amour, qu'elle s'attache à l'idéal qui reste, lui seul fournit la foi qui permet de vivre, lui seul donne le vrai bonheur qui est contentement de l'âme. Si elle est sortie du sacrifice avec toutes les forces vives de son être tendues et raidies, elle ne tarde pas à se détendre dans la sérénité, l'harmonie intérieure que le sacrifice d'une vie moyenne à une vie supérieure peut seul donner. C'est le sacrifice du médiocre au seul Bien, au seul Vrai qui fait l'admirable sérénité des sages....

La contagion du sacrifice.

.... Et c'est surtout dans les moments de tourmente que la pensée de sacrifice émeut ainsi. Aux heures sombres de pessimisme et de doute, le sacrifice lui-même peut apparaître comme une grande duperie; mais lorsque sous la pression du danger national on voit, comme à l'époque actuelle, la moisson de héros qu'un peuple peut fournir, lorsqu'on apprend que chaque heure voit les dévouements les plus sublimes, alors le mot « sacrifice » prend sa signification vivante, son sens le plus profond, car on sait ce qu'il représente de générosité et d'abnégation.

Aussi, dès qu'on nous parle de sacrifice, nous pensons à tous nos héros, à ceux que le monde connaît et honore et à ceux dont le sacrifice obscur est resté ignoré de tous. Des noms se mêlent dans notre mémoire, et depuis le plus illustre jusqu'au plus humble, ils sont l'objet d'une même admiration. Nous revoyons les héros que nous avons connus, ceux dont on nous a dit l'histoire, puis il nous reste comme la vision d'un héros type. Nous voyons un être jeune et fort placé dans une situation douloureuse et, un instant, nous croyons éprouver le déchirement atroce qui se produit dans son âme au moment où il faut mesurer l'étendue de ce qu'il perd et l'immensité de l'effort qu'il lui faut accomplir. Puis, nous le voyons courant joyeusement au sacrifice. Il a triomphé des forces obscures de la chair, il n'y a plus en lui qu'une conscience et qu'une volonté.

Et certes, à ce moment, nous ne nous arrêtons pas à rechercher ce qui a rendu le sacrifice possible et quelle est la part due à l'instinct. Nous ne voyons qu'une chose : la beauté du geste et toute tentative pour l'expliquer nous paraîtrait presque une profanation.

Nous préférons admirer et laisser notre âme s'épanouir dans la joie et la fierté. Cet être qui sait se montrer si beau, si maître de lui-même, c'est un homme. Quel réconfort! Nous sommes navrés parfois en constatant les faiblesses humaines et nous nous répétons attristés : « L'homme ne pourra jamais s'affranchir de ses instincts. » Et voilà que l'évidence nous prouve le contraire, voilà que l'homme est capable de beauté. Nous sommes heureux. Un grand optimisme naît en nos âmes et le problème du mal n'étreint plus. L'homme est fort, l'homme sait se dompter. Et nous éprouvons quelque fierté à cette pensée. Certes, nous savons que le sacrifice a été dur, nous savons ce qu'il a coûté, et parfois nous nous attendrissons à cette pensée, mais notre enthousiasme demeure. A l'heure actuelle, c'est plus encore que nous éprouvons, nous savons que dans les sacrifices qui tous les jours s'accomplissent il y a une part pour nous; nous savons que chaque soldat qui tombe a été notre défenseur à tous. Alors c'est un véritable élan d'amour et de reconnaissance qui s'empare de nos âmes, et nous éprouvons quelque honte à nous sentir si petits, alors que d'autres sont si grands. Nous voudrions souffrir, nous aussi, et comme Pauline nous éprouvons la contagion du sacrifice....

Le Certificat d'études primaires en Alsace.

L'autorité militaire s'est, jusqu'à présent, exclusivement réservé le droit d'organiser l'enseignement dans l'Alsace reconquise. C'est à des sous-officiers et à des soldats qu'elle a confié le soin de diriger et d'inspecter les écoles. Toutefois, ces sous-officiers et ces soldats sont, en grande majorité, des membres de l'enseignement public. D'autre part, le ministre de l'Instruction publique, s'il n'a pas eu à intervenir dans le choix des instituteurs, ne s'est pas désintéressé de l'œuvre entreprise en Alsace par l'armée. Il a adressé à toutes les écoles des cartes, des tableaux, des livres. Et, lorsque les maîtres lui ont demandé de constater officiellement les résultats acquis par leurs meilleurs élèves, c'est avec empressement qu'il a donné l'autorisation d'ouvrir pour eux une session spéciale du certificat d'études primaires.

Voilà comment le 12 novembre 1915, 11 aspirants et 5 aspirantes, élèves des écoles de Massevaux, Chavannes-sur-l'Étang, Montreux-Vieux, Montreux-Jeune, comparaissaient à Rougemont-le-Château, devant une commission composée :

Du directeur départemental de l'enseignement primaire du Haut-Rhin ;

De l'inspecteur des écoles françaises de Dannemarie (interprète stagiaire depuis la mobilisation, mais dans le civil, agrégé de l'Université et membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique) ;

De deux instituteurs militaires (deux sergents, dont l'un est, en temps normal, inspecteur primaire et l'autre instituteur public) ;

Du directeur et de la directrice des écoles publiques de Rougemont.

Les sujets avaient été choisis spécialement pour les candidats, et si, en arithmétique, en dessin, en couture on n'avait pu leur donner beaucoup de couleur locale, en revanche, le texte de la dictée était un « souvenir d'Alsace » d'André Theuriet, la question d'agriculture était : « Quels sont les travaux des champs qui s'effectuent au mois d'octobre *dans votre région?* Donnez-en les raisons. » Et voici le thème de la composition française : « Décrivez votre village d'Alsace. Dites pourquoi votre petite patrie est si chère au cœur de tous les Français. »

Quelle est la valeur des copies? Nos lecteurs en jugeront. Voici textuellement, l'une des meilleures :

« Mon village natal est situé sur l'ancienne frontière qui séparait la chère Alsace de sa vieille patrie. Il avait avant la guerre presque mille habitants. Une haute église le domine. On y trouve deux écoles situées sur la grand'route. Des maisons de paysans et des maisons de commerçants se suivent. L'entourage est formé de prairies verdoyantes et de bois sombres. Presque tous les villageois sont de vieux Français. Ils parlent cette langue qui leur est chère. Une grande ligne de chemin de fer y passe pour aller de Paris à Bâle et lui donne une grande importance.

« La vieille Alsace appartenait jadis à la France. Les maudits Allemands l'ont volée, et après cette guerre horrible elle sera de nouveau une partie de la France. Elle est très féconde, et elle a donné à la France de grands généraux comme Kléber. C'est pourquoi les Français aiment tant notre petite patrie, qu'ils meurent pour la délivrer et lui donner la liberté. »

Le rapport du président ne dissimule pas qu'on trouve dans les dictées, les rédactions ou les réponses quelques traces de prononciation et de construction allemandes et alsaciennes. Mais l'ensemble est satisfaisant :. 9 aspirants et 4 aspirantes ont été admis à subir l'oral et ont été déclarés aptes à recevoir le Certificat d'études primaires élémentaires.

En proclamant ces résultats, le recteur de l'Académie de Besançon, qui avait tenu à suivre d'un bout à l'autre les épreuves, a adressé aux enfants et aux maîtres une allocution dans

laquelle il a rappelé le deuil de la France en 70 et son présent espoir.

En transmettant au ministre les compositions des jeunes Alsaciens, il ajoute : « Ce qu'elles ne font pas connaître, c'est la saisissante impression du milieu, des conditions dans lesquelles elles ont été faites : l'infinie tristesse de la campagne désolée, noyée de brume et de pluie, parcourue seulement par les voitures de ravitaillement, les camions automobiles traînant de lourds canons, le silence du village tapi au pied de sa rouge colline, la paix de la chaude salle de classe naïvement embellie par les mains pieuses d'une institutrice dévouée, le sérieux des enfants et des maîtres, instituteurs civils et militaires, le sentiment profond, instinctif chez les uns, fortement perçu par les autres, de la haute signification de l'acte si simple qui s'accomplissait en ce moment et qui n'était rien moins que le retour à la France de l'âme et de l'intelligence des enfants de nos bien-aimés frères d'Alsace. »

Lettres du Front.

I

Lettre de notre collaborateur, M. P. H..., officier-interprète, au secrétaire de la Revue Pédagogique.

7 novembre 1915.

... Pour moi, j'essaye de mêler le plus d'activité que je peux à mes fonctions d'interprète, peu fatigantes en ce moment. Ce matin même, je suis monté en avion. Mais les sensations que j'ai éprouvées ne sont rien, en comparaison des sentiments qu'a excités en moi la visite des tranchées, avant-hier. De l'eau jusqu'aux genoux dans les boyaux; en première ligne des mares de boue; la pluie sur toute cette campagne inondée; les marmites elles-mêmes s'enfonçant dans la vase et n'éclatant pas. Avec cela, les soldats à leurs créneaux, très vaillants, et les Boches à 20 mètres....

Au revoir.

II

Lettre de M. A. B..., professeur au lycée de Lyon, au secrétaire de la Revue Pédagogique.

1er novembre 1915.

... Ma compagnie occupe toujours le même secteur. Les Boches nous ont marmités ces jours-ci avec une activité renouvelée. 23 gros obus sont tombés avant-hier autour de mon poste, heureusement sans blesser personne, et en ne faisant aux tranchées

que des dégâts insignifiants. En même temps ils nous tuaient quatre hommes et nous en blessaient une demi-douzaine dans le cantonnement voisin où nous avons l'habitude d'aller nous reposer, comme en un endroit moins périlleux, des fatigues des avant-postes. Ce n'est pas toujours dans les endroits qui passent pour les plus dangereux que nous avons le plus de pertes. J'ai assisté hier à l'enterrement de ces quatre pauvres gens. Nous avons envoyé hier, partout où sont ensevelis les nôtres, des délégations chargées d'orner les tombes de drapeaux tricolores et de fleurs. Nos troupiers se sont acquittés de cette mission avec beaucoup de cœur et de goût....

III

Dernière lettre d'un élève-maître de l'École Normale de la Drôme[1].

L'auteur de la lettre que nous publions ci-dessous est le jeune Bayle (Armand), élève-maître sorti en 1914 de l'École Normale de Valence, caporal d'infanterie. Il se trouvait dans le bois de V***, près de Notre-Dame de Lorette, lorsqu'il reçut l'ordre de l'assaut. Il avait donné ordre à un de ses hommes de prendre sur son corps, s'il était tué, la lettre qu'il avait préparée, et de l'envoyer à ses parents. Il partit à l'assaut en criant : « En avant ! C'est pour la France », et contribua à prendre une tranchée ennemie, mais il y tomba, frappé de deux balles, à la tête et au cœur (26 septembre 1915).

Le soldat auquel il s'était confié a tenu sa promesse ; blessé lui-même, il a pris la lettre sur le cadavre de son caporal et l'a transmise. C'est de lui qu'on tient le récit de la fin d'Armand Bayle.

V***, le 24 septembre 1915.

Bien chers tous,

C'est quelques heures avant le « Grand Coup » que je trace ces quelques lignes, renfermant tout mon espoir et tout mon cœur ! Un vague pressentiment me dit que, en même temps que beaucoup de camarades, je suis appelé à y rester, sur ce terrible plateau de Lorette, où je combats depuis le mois de mars ! C'est ma destinée qui l'aura voulu. Aussi ma dernière pensée est-elle pour vous, qui avez été toujours si dévoués pour moi, vous qui

avez pris tant de peine, qui vous êtes tant privés pour me donner l'éducation que j'ai en ce moment. Aucun geste, aucune parole ne pourront vous remercier assez de tous les bienfaits dont vous m'avez comblé : une reconnaissance *éternelle*, voilà malheureusement tous les remerciements que je puis vous adresser; car au moment où vous recevrez cette lettre je ne serai plus de ce monde. Grande sera votre douleur, mais vous aurez une consolation : votre fils sera mort en brave, il sera digne de vous; vous pourrez parler de lui, car il aura mérité de sa patrie. Quelle plus douce consolation, en des temps si cruels, où la vie d'un homme ne tient à rien!

Adieu, bien chers tous; que mon sacrifice soit pour vous un porte-bonheur; ayez confiance, comme je l'ai en ce moment, et que cette horde de sauvages soit bientôt acculée à la défaite.

Tous mes souhaits, tout mon cœur sont renfermés dans cette lettre, à laquelle je joins mes plus ardents baisers.

Votre malheureux fils,

ARMAND.

Nécrologie.

Albert Thierry.

Albert Thierry est tombé glorieusement, à Noulette, le 26 mai, frappé par un éclat d'obus, dans la tranchée même où il attendait frémissant le signal de l'attaque.

Plus tard, lorsque nous aurons conquis le droit de nous souvenir et de pleurer, alors nous laisserons parler nos regrets, nos espérances trahies, notre douleur. Aujourd'hui, nous ne devons penser qu'à ce qui, de son âme vit en nous, et par nous doit survivre, aux idées, aux sentiments qui firent de sa vie et de sa mort un exemple. Pour l'honorer dignement, il faut, non nous plaindre, mais le continuer,

Lui-même ne s'est jamais plaint. La vie cependant ne lui fut pas toujours facile. Il connut des heures très dures qui le marquèrent ineffaçablement. Mais il y avait en lui quelque chose d'indomptable qui jamais ne plia. Je le revois tel qu'il nous apparut en 1900, l'année de son entrée à l'École de Saint-Cloud : de taille moyenne, plutôt petite, mais d'aspect robuste, tête énergique à l'ossature bien marquée, front large sous d'épais cheveux blonds, lèvres fines et menton volontaire, physionomie à la fois ardente et concentrée — et, dans cette force un peu âpre, un peu tourmentée, des yeux clairs, profonds, d'une douceur saisissante et comme invincible. Tel nous le vîmes à vingt ans, tel il était resté à trente, avec le relief plus ferme, l'accent plus précis et plus nuancé que donne la vie, avec enfin, dans les derniers mois, quelque chose de détendu, d'heureux, sinon encore d'apaisé....

Mais on ne pénétrait pas tout de suite une nature si riche et si secrète, et ce qui nous frappa, dans cette École où les mérites

intellectuels prennent d'abord leur rang, ce fut son extraordinaire puissance de travail. Disposition naturelle qu'il tenait de ses origines ouvrières, l'amour, la passion du travail se fortifiait en lui d'une volonté réfléchie et obstinée de fidélité à ceux de sa « classe ». Il voulait être, dans un autre ordre qu'eux, mais comme eux, un bon ouvrier qui peine et qui produit. Le labeur qu'il a fourni en sa vie si brève est proprement incroyable. Élève, il nous étonnait par sa curiosité indépendante, son goût de la connaissance précise et approfondie. Même les quelques mois de son service militaire n'assoupirent pas cette vocation de l'étude : en marche, dans les haltes, dans la chambrée, avec cette étonnante faculté de s'abstraire qu'il conserva jusque dans les « gourbis » de Berry au Baç, il lisait Spinoza. Les deux années qu'il passa en Allemagne furent pour lui une expérience d'une autre sorte; l'Allemagne attentivement observée le fortifia dans sa conscience de Français; mais il sut aussi, du génie germanique, tirer le meilleur, et Gœthe, Nietzsche, Hölderlin enrichirent sa pensée sans l'obscurcir. Maître à son tour, la tâche professionnelle, remplie avec zèle et scrupule, ne lui suffit pas. Une ardeur intellectuelle, un appétit de connaître sont en lui et ne se satisfont que par des veilles passionnément studieuses. En ces années de formation décisive, l'abondance et la diversité de ses lectures durent être prodigieuses. Plus tard, l'ayant retrouvé dans une intimité plus libre que celle du professeur avec l'élève, je m'émerveillais de ce qu'on ne pût nommer devant lui une œuvre digne de ce nom qu'il ne connût pas....

Dans l'histoire, dans la philosophie, dans la poésie, dans les livres sur les « métiers », ces métiers chers à son cœur de fils d'ouvrier, que cherchait-il donc d'un esprit si fervent? On peut répondre, je crois : la vie, ou, plus précisément, l'humanité vivante. Albert Thierry avait le culte de l'homme; tout ce qu'a fait, tout ce qu'a pensé et voulu ce « Prométhée qui se délivre », et même ses erreurs et même ses défaites, lui était objet de curiosité et d'amour. De là son éloignement pour la beauté convenue, académique, qui enveloppe ou atténue les reliefs trop âpres; de là sa préférence pour les œuvres sincères, rudes, ardentes, vraies en un mot, et qui nous laissent le goût sévère de la vie.

Ce qui surprenait plus encore que l'immense diversité de sa lecture, c'en était la secrète et puissante élaboration. A travers tant de livres, jamais il ne se dispersa, jamais il ne se perdit lui-même. C'est qu'il était, plus encore qu'avide de connaître, ardent à imaginer et à construire. De toute connaissance il se munissait et s'armait. Rien en lui ne demeurait savoir inerte, inutile, parce que, pensée vivante, agissante, créatrice, il organisait à mesure ses richesses en une synthèse touffue certes et, par places, encore obscure, mais, dans ses grandes lignes, nettement et vigoureusement tracée.

Né écrivain, il le savait — car sa lucidité égalait sa modestie. Au don de l'expression neuve et forte, du mouvement souple et nerveux de la phrase, il ajouta le travail obstiné, scrupuleux, la critique sévère de son œuvre. Cette œuvre était sa pensée constante; il vivait pour elle, ou plutôt elle était sa raison de vivre. A aucun moment, il ne s'en laissa distraire. Et comment l'eût-il pu? Si quelque chose en lui échappait à la maîtrise de sa volonté, c'était cette dévorante activité de son esprit et de son imagination qui, à travers tout, cherchait et trouvait pâture. Son œuvre, vraiment, se faisait en lui, irrésistiblement, par l'afflux des sensations autant que des idées. Car cet ami des livres fut plus encore peut-être l'ami des arbres, des plaines, des vallées de l'Ile-de-France, l'ami des rues et des faubourgs, des quais et jardins de ce Paris qu'il chérissait. Chaque promenade autant des que chaque lecture faisait lever, foisonner en lui les images, les pensées, les symboles. Il a battu jusqu'en ses moindres sentiers la forêt de Fontainebleau; il l'a connue à chaque heure et en chaque saison. Et le vallon de Chevreuse et ces plateaux solitaires qui le dominent et où l'on voit, disait-il, mieux qu'ailleurs la forme de la terre, et les chemins ombragés de l'Argonne où l'amena le hasard des grandes manœuvres — et les peupliers « dont le branchage est d'or fragile au crépuscule », « le doux printemps qui déjà sent l'automne »,

« Et ces gémissantes eaux qui ce soir nous appellent »

suscitaient en lui non pas la vague extase lamartinienne, mais une exaltation lucide de l'esprit, une plus ardente germination de l'œuvre.

Qu'eût été cette œuvre? nul, même des meilleurs amis d'Albert Thierry, ne peut le dire; car il observait avec eux, à ce sujet, une réserve presque farouche. Peut-être avait-il conscience de l'étrangeté, de l'obscurité parfois de son âpre et violent symbolisme. Peut-être aussi mettait-il trop de lui-même en ses écrits pour pouvoir en faire aisément confidence. Mais *l'Homme en proie aux enfants*, publié dans les *Cahiers de la quinzaine*, la série d'articles sur *l'Education syndicaliste*, donnés à *la Vie ouvrière*, les *Nouvelles de Vosves*, parues dans l'*École rénovée*, des poèmes, des contes parus dans *la Vie* et dans *la Grande Revue* attestaient déjà l'originalité de son talent [1]. Ceux qui l'avaient goûté et qui en attendaient beaucoup ne sauront que plus tard, quand des soins pieux auront recueilli et livré à leur admiration quelques-unes au moins des œuvres achevées qu'il laisse, tout ce que les lettres françaises viennent de perdre.

Si peu qu'Albert Thierry ait livré au public, sa pensée pourtant s'est fait connaître. Franche et hardie, elle se donnait sans restriction, sans réticence. Et peut-être n'eût-il souhaité d'autre hommage pour son œuvre inachevée qu'une attention sérieuse et cordiale aux idées qui lui étaient chères.

Ce serait trahir cette pensée si riche et toujours en mouvement que de vouloir la fixer dans la rigueur d'un système. Albert Thierry n'avait point dans l'esprit un cortège harmonieux et symétrique d'idées heureusement enchaînées, mais un peuple nombreux, frémissant, agité de remous profonds, groupes mouvants qui parfois se heurtaient, se dressaient, s'affrontaient dans une lutte douloureuse. Pourtant, sous cette diversité et ce bouillonnement, des points fixes subsistaient, des pôles d'attraction qui, si forte que fût la tempête, parvenaient toujours à reformer l'équilibre. On peut dire que le fond stable de la pensée d'Albert Thierry était la doctrine de la Révolution française, telle que l'a formulée la Déclaration des Droits de l'homme, prolongée par une morale syndicaliste et achevée par une religion ou plus exactement une mystique d'inspiration chrétienne. Son point de

1. Sous l'inspiration et la direction de M. Paul Desjardins, fondateur de l'*Union pour la Vérité*, Albert Thierry a publié le *Calendrier manuel des Serviteurs de la vérité*, anthologie historique et critique où des textes excellemment choisis proposent des thèmes de méditation pour chaque jour.

départ, c'était la croyance à la liberté, la foi dans le progrès. Ce progrès, essentiellement intérieur et moral, il le concevait comme le triomphe dans les cœurs et le règne dans la société de la Justice et de l'Amour. Pour sa réalisation, il comptait certes sur le jeu des institutions politiques et sociales, sur le développement des syndicats et des coopératives. Mais il comptait bien plus encore sur la réforme des âmes, seule vraiment décisive. A cet égard, il n'attendait pas grand chose de la classe bourgeoise, des possédants : le bien-être et les jouissances ont, pensait-il, altéré en eux la notion du juste et tari les sources de l'amour. C'est dans le prolétariat laborieux et souffrant, c'est parmi les « pauvres gens » que le levain du travail et de la misère entretient et développe le culte de la justice et le sentiment de la fraternité. C'est « Prométhée », comme il aimait appeler le peuple, qui, au prix d'un combat sans relâche contre les forces mauvaises, doit sauver le monde. Encore est-il un danger : les meilleurs des prolétaires, après s'être élevés par le travail, la culture, l'effort intérieur, ne vont-ils pas se laisser gagner à la séduction des jouissances, trahir leur classe en s'enrichissant, en acceptant des fonctions publiques et des places? Ceux-là, Albert Thierry les adjurait de demeurer fidèles à leurs frères, fidèles à leur profession manuelle et à leur pauvreté, de consentir à vivre grands par l'esprit, mais humbles par la condition. Le *refus de parvenir*, c'était à ses yeux l'achèvement de toute culture prolétarienne. Sacrifice si grand qu'il faut un courage plus qu'humain pour l'accomplir. Mais Albert Thierry n'hésitait pas à le croire possible. Et ce socialiste, parlant des prolétaires, osait écrire : « Ce que je veux profondément, ce n'est pas qu'ils soient heureux, c'est d'abord qu'ils soient héroïques ».

Cette généreuse doctrine, d'autres qu'Albert Thierry l'ont professée. Pourquoi donc sur ses lèvres prenait-elle un accent émouvant et comme un sens nouveau? C'est qu'il ne la pensait pas seulement, il l'aimait du plus profond de son âme. Ces idées qu'il exposait d'une voix contenue et comme assourdie par un scrupule extrême de sincérité, elles n'étaient pas pour lui des abstractions, des combinaisons de l'esprit. Elles étaient vraiment les filles de son cœur. Avec elles il s'entretenait sans cesse, dans le silence de sa vie solitaire. Toute atteinte portée à ces « idées

saintes », il la ressentait au plus sensible de lui-même, il en souffrait.... Et de quelle ardeur il savait souffrir! Ne trahissons pas le secret d'une âme si fière. Rappelons-nous cette inviolable réserve sur soi, cette maîtrise de la volonté sur les plus violents mouvements du cœur; entendons dans notre souvenir cette voix égale, cette parole « tranquille et nuancée » qui veut rester calme alors même que tout l'être frémit.... Nous n'avons pas le droit de découvrir, même aujourd'hui, ce qu'il a si jalousement caché. Mais pourtant, comment taire tout à fait ce qui dans cette nature magnifiquement douée fut sans prix? Les dons du poète et du philosophe, le talent de l'écrivain, la noblesse du caractère, l'ascétisme de la vie, et cette loyauté rayonnante, cette bonté ingénieuse et divinatrice que nous pleurons si amèrement, tout dans Albert Thierry s'alimentait aux sources de la plus riche, de la plus ardente sensibilité. Ce qui rendait si émouvants sa voix et son regard paisibles, c'est ce profond frémissement intérieur, ce bouillonnement de la passion toujours contenue, jamais épuisée. Passion toute généreuse, toute désintéressée qui ne s'attachait qu'aux plus hauts objets. Il aimait ardemment la vérité et la justice, il goûtait la nature; il chérissait la beauté; il adorait l'âme. L'enfant avec sa pureté et sa grâce le ravissait. « Ces petits enfants bien-aimés! » disait-il. Avec eux, il s'oubliait à des jeux sans fin, redevenu enfant lui-même; pour eux, il inventait d'étranges, magnifiques histoires. L'adolescence inquiète qui souffre d'un tourment inconnu d'elle-même le touchait d'une pitié infinie. A quelle forme de la douleur humaine Albert Thierry a-t-il refusé son amour? La misère, le vice, la cruelle injustice sociale et naturelle lui arrachaient des cris de révolte : « Qui nous délivrera de la dure inégalité ? » Jamais homme n'a aimé l'homme d'un plus tendre, pitoyable et viril amour. Par la puissance d'une sympathie sans relâche, par un goût secret et fervent de la douleur il réalisait en lui, il vivait « la peine des hommes ». N'est-ce pas lui-même que, sans le vouloir, il a peint dans ce tragique *Stigmatisé*[1] sur le corps ravagé de qui saignent toutes les plaies de l'humanité? Dans cet ordre de la charité, « infiniment supérieur » à l'ordre de l'esprit, ceux qui ont bien

1. C'est le titre d'un conte paru dans *la Grande Revue*.

connu Albert Thierry savent qu'il est comparable aux plus grands.

Mais la merveille de cette sensibilité, c'est que tant de haute passion humanitaire ne l'épuisait pas toute, la laissait vibrante et accueillante aux humbles peines, aux humbles joies de ceux qu'il aimait. Que de soins délicats, que de pensées exquises, quel dévouement joyeux et tendre pour les siens! Et au delà même de ce cercle des affections sacrées dont lui-même nous interdirait de parler, quelle chaude et active bonté! Il a fallu sa mort pour qu'on connût le nombre de ceux qu'il avait aidés, consolés, raffermis,

Pareil à un Samaritain
Qui porte une lampe.

De toutes parts sont arrivées à sa famille des lettres d'amis inconnus qui tous, à la nouvelle de sa mort, avaient senti se creuser dans leur vie un vide irréparable. Quelques-uns qui ne l'avaient qu'approché ont éprouvé cette même détresse. Et que dire de ses amis les plus proches, de ceux à qui il avait été donné de vivre dans l'intimité de cette âme grande et pure?

Ce que furent pour cette âme, pour cette conscience, l'effroyable année 1914-1915, qu'on essaie de l'imaginer. D'abord l'écroulement brutal de tous les grands espoirs pacifiques, du beau rêve de fraternité humaine tant caressé. Mais, dans ce terrible réveil, nul désarroi, nul tâtonnement : « Cette guerre est une guerre juste »; pas de doute, pas d'hésitation possible; « du haut de l'honneur », la cause est jugée. Et quelle chance prodigieuse qu'il nous soit donné, à nous Français, de combattre à la fois pour le Droit et pour la Patrie, l'une incarnant l'autre. Quel contentement héroïque pour la raison! La tentation est grande, certes, de conclure de la justice de notre cause à l'indignité de l'adversaire. Albert Thierry cependant y regarde à deux fois : « Faudra-t-il donc ôter le nom d'homme à quatre-vingts millions d'hommes? » Ici encore, la fermeté de l'esprit, dominant les regrets et les souvenirs, prononce. Toute l'Allemagne, « aveuglée, mais complice de son aveuglement », a donné une adhésion forcenée à la violation du droit; tout entière elle s'est déshonorée. Sans haine, mais avec une indignation profonde, Albert Thierry

n'appellera plus les Allemands que de ce nom, plus flétrissant dans sa pensée que celui de Barbares, les « Injustes ».

Est-ce pourtant dans la seule conviction de l'esprit, dans le seul sentiment du devoir qu'Albert Thierry va se lever pour la cause sainte? C'est d'un élan bien plus puissant, d'un élan de tout l'être. L'amour de la patrie, comme une tempête, soulève ce cœur passionné. « Notre enfant France! » s'écrie-t-il. La guerre en est transfigurée à ses yeux : « Que cette guerre est belle, qu'elle est grande, quelle explosion de sublime elle fait dans le courage des morts, dans la joie des combattants, dans la sérénité toujours en péril et toujours regagnée des femmes et des mères! » Mais voici la défaite, l'invasion. Albert Thierry, blessé pendant la retraite, tombe entre les mains des Allemands; il y reste six jours, dans une ambulance où, de son bras valide, il soigne et secourt les soldats français et allemands plus atteints que lui. Dans ce lieu affreux, « d'un degré à peine au-dessus du charnier », il voit à plein les misères hideuses de la guerre. Il y voit aussi la laideur morale des Allemands, « la bassesse de leur patriotisme, leur goût effrayant du mensonge ». La victoire de la Marne le délivre de ce cauchemar. Il est envoyé à l'hôpital de Cholet; il y passe deux mois paisibles et douloureux, revient au dépôt. Souffrant encore de son épaule blessée, souffrant plus amèrement de « l'affreux destin de la patrie », il passe à Evreux trois longs mois, pour lui les plus cruels de cette guerre. Il ne se sauve que par un travail de l'esprit intense et continu. Ce soldat de deuxième classe, sur la paille du dépôt, médite et écrit « Les Conditions de la Paix européenne » et la « Visite de Dieu à Reims ». Enfin, dans un groupe de volontaires, il peut rejoindre le front; il mène cette vie des tranchées, vie de fatigues et de misères où son courage semble s'exalter encore, son esprit se tendre dans un effort plus ardent, comme s'il sentait ses heures comptées. C'est là, pendant les répits que lui laisse la garde du créneau ou du poste d'écoute, qu'il écrit « La Déclaration des Droits des Peuples ». Magnifique liberté du stoïcisme! Mais il est plus grand encore quand, à la corvée, dans la boue et le froid, pliant lui-même sous la fatigue, il encourage ses compagnons, leur réchauffe, leur relève le cœur. En mai, au plus fort de la bataille déchaînée, son régi-

ment est envoyé en Artois. « Souhaitez-moi, nous écrivait-il, de prendre part à une grande victoire. » Il n'a pas vu la victoire. Il est tombé obscurément, confondu avec ses frères, par le même obus, en un groupe sanglant — et peut-être ne retrouverons-nous pas la place où il repose avec eux. Sacrifice total, sans ivresse, sans gloire, le seul digne de lui, de sa vie silencieuse, recluse et passionnée. Comme Charles Péguy qu'il a tant aimé, comme Paul Soulas dont la pure et touchante figure s'associe à la sienne inséparablement, comme Jacques Algarron, l'enfant généreux qui brûlait de mourir pour la France, — que de fois dans ses dernières lettres n'a-t-il pas tracé ces trois noms ! — comme tant d'autres, morts avant lui et après lui, Albert Thierry eut la soif, la passion du sacrifice. « O France, je vous donne tout », écrivait-il. Il lui a tout donné en effet, jusqu'à ce « grave amour terrestre » si longtemps attendu et qui vint s'offrir à lui, avec toutes ses promesses de bonheur, à la veille même de la guerre. Ainsi le sacrifice a pu être sans mesure, comme il le voulait, — toute une vie utile, belle et heureuse a pu être offerte pour le salut de la patrie.

Mais nous, de quelle dette pressante nous voici chargés. Ce ne sont plus seulement la patrie et le droit qui nous appellent, ce sont nos morts : ils ne veulent pas être tombés en vain. Tous ces vaillants couchés sous la terre ne reposeront en paix que lorsque nous aurons achevé leur tâche. Elle retentit désormais au plus profond de nous avec un tragique accent de prière, l'émouvante parole d'Albert Thierry, l'une des dernières qu'il ait prononcées : « Puissions-nous vaincre, pour la consolation des morts ! »

FRANCISQUE VIAL.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Deux programmes de conférences pédagogiques en 1915-1916. — *L'action scolaire*[1]. — L'année dernière, au lendemain de la mobilisation générale réunissant sous les drapeaux 300 de nos instituteurs, les conférences pédagogiques qui, par une singulière coïncidence, portaient sur la guerre de 1870-71, n'ont pu avoir lieu.

Aujourd'hui, il est nécessaire de les reprendre, mais sous une forme nouvelle, dans des conditions très différentes des conditions traditionnelles.

L'heure n'est pas aux controverses pédagogiques, elle est à l'action, à l'action nationale par l'action scolaire. C'est donc cette action scolaire que vous aurez avant tout à organiser par des directions appropriées.

Les instituteurs et institutrices n'auront aucun mémoire à fournir. Ils viendront rechercher et trouver en commun, avec vous, les mesures les plus propres à régler leur action. Au cours de vos tournées, vous n'avez pas ménagé les directions individuelles, mais des directions collectives s'imposent, et les conférences qui vont s'ouvrir seront pour vous l'occasion attendue pour les donner à tous. Tout le monde en profitera simultanément.

Sans vous tracer un programme détaillé qui supprimerait votre initiative, je crois devoir signaler à votre attention les questions suivantes :

1° La fréquentation scolaire. — Action sur les parents pour l'améliorer.

2° La tenue des registres scolaires, qui doit être régulièrement assurée.

3° Le choix des devoirs et des morceaux de récitation dans leurs rapports avec le sentiment patriotique.

4° La lecture des communiqués quotidiens et leur interprétation.

5° Les travaux manuels dans les écoles de filles (tricot, etc.), qui

---

1. Circulaire de M. l'Inspecteur d'Académie de la Manche aux inspecteurs primaires de son département.

doivent être poursuivis sans relâche à la veille de la campagne d'hiver.

6° L'apport de l'or, qui contribuera si puissamment à hâter la victoire commune....

L'École et la vie économique [1]. — En vous proposant ce sujet, on a désiré que, dans chaque commune, l'instituteur et l'institutrice procèdent à un examen du milieu où ils sont placés et arrivent à certaines conclusions personnelles et pratiques sur le rôle que pourrait avoir l'école dans la vie économique de la localité où ils exercent.

Vous serez ainsi amenés à découvrir ou préciser quels rapports existent entre la vie économique et la vie intellectuelle et morale de la commune et, par cela même, de la nation.

Le travail demandé par le questionnaire ci-dessous ne sera fructueux que s'il est fait avec goût.

Il ne faut donc pas vous considérer comme tenus de répondre à toutes les questions. En revanche, on vous saura gré si, vous limitant aux questions que vous connaissez bien, vous les traitez aussi complètement que possible.

1° Population. Hygiène. — Abstraction faite des années 1914-1915, la population était-elle en diminution? S'il y a diminution, quelles en sont les causes : faible natalité, mortalité excessive, émigration?

Y a-t-il un courant marqué d'émigration (citer, si possible, des chiffres et des exemples)?

Dans ce cas, attribuez-vous l'émigration à des causes économiques (manque de travail) ou à des causes morales (besoin de distractions, amour du changement, etc.)?

Où vont les émigrés? Quelles sont, en général, leurs occupations dans leurs nouvelles résidences? Reviennent-ils occasionnellement, définitivement? (Citez, si possible, des exemples.)

La situation sanitaire vous paraît-elle satisfaisante?

Que fait et que peut faire l'école pour combattre les maladies contagieuses évitables (tuberculose, fièvre typhoïde, fièvres, etc.)?

La mortalité infantile vous paraît-elle trop grande?

Estimez-vous que les mères de famille ont des notions suffisantes de puériculture?

Quels sont, à votre avis, les points sur lesquels il conviendrait d'attirer leur attention?

Que peut faire l'école pour répandre ces notions indispensables?

Les habitations vous paraissent-elles suffisamment claires, aérées et conformes à l'hygiène?

Que peut faire l'école pour obtenir, peu à peu, que les fumiers soient éloignés des habitations, que, dans chaque maison, des cabinets d'aisances soient installés de manière à rendre impossible la contami-

1. Circulaire de M. l'Inspecteur d'Académie des Basses-Alpes.

nation de l'eau ou de l'atmosphère, que les matières fécales soient méthodiquement utilisées comme engrais ?

Que peut faire l'école pour amener la population à faire la guerre aux mouches ou aux insectes qui propagent les maladies contagieuses ?

L'alimentation des familles qui vous entourent vous paraît-elle rationnelle (choix et préparation des aliments) ?

Quelles modifications vous paraissent désirables ?

Que fait et que peut faire l'école à cet égard ?

Consomme-t-on ou consommait-on des boissons alcooliques ? Lesquelles ?

Comment l'enseignement antialcoolique peut-il être adapté aux conditions locales ?

2° Agriculture et industrie. — Quelles sont les principales productions agricoles de la localité où vous exercez ?

Estimez-vous :

1° Que les procédés de culture pourraient être perfectionnés ? Comment ?

2° Que des cultures ou productions nouvelles pourraient être expérimentées ou développées ? Lesquelles ?

3° Qu'il soit possible d'organiser ou de développer les syndicats ou mutualités agricoles, les coopératives ayant pour objet la production ou la vente ? Donner des exemples ou des précisions.

Comment l'école peut-elle adapter l'enseignement agricole aux conditions locales ? Quel peut être, à cet égard, le rôle de l'instituteur : 1° à l'école du jour ; 2° aux cours d'adultes ; 3° par son exemple ou son influence personnelle ? Comment peut-il montrer que les idées d'altruisme et de solidarité enseignées à l'école peuvent avoir des applications pratiques dans la vie économique du village (mutualités, coopératives, etc.) ?

Parmi les produits manufacturés consommés ou utilisés par les habitants de votre localité, quels sont ceux qui sont fabriqués sur place ou dans la région ? Donner des détails précis.

D'où viennent les autres ?

A-t-il existé des industries ou manufactures aujourd'hui disparues ? Lesquelles ? Pourquoi ont-elles disparu ? Pourrait-on les faire revivre ? Comment ?

Quelles sont, à votre avis, les industries nouvelles qui pourraient se créer et les produits qui pourraient ainsi être fabriqués : (*a*) pour la consommation locale ; (*b*) pour la vente au dehors.

Y a-t-il des familles qui s'occupent à la fois de travaux agricoles et de travaux industriels ? Lesquels ?

Quelles industries familiales pourrait-on créer ? Comment ?

Que peut faire l'école pour obtenir une meilleure utilisation de toutes les ressources du pays ? Votre attention est spécialement appelée sur les points suivants : culture de la lavande, de l'osier, des

fruits, apiculture, élevage des volailles, vers à soie, pisciculture, exploitation du sous-sol, carrières, ciment, etc.

3° Vie intellectuelle et morale. — Y a-t-il des sociétés de secours mutuels ? Lesquelles ? Sont-elles prospères ?

Y a-t-il une bibliothèque ? Donner quelques détails sur les livres possédés (nombre, choix, acquisitions régulières). Quels désirs exprimeriez-vous à ce sujet ?

Quelles sont les distractions collectives en dehors du café ou du cabaret ?

Estimez-vous que le manque de distractions soit l'une des causes du développement de l'alcoolisme et de la désertion du village ?

Voyez-vous des remèdes ? Lesquels ?

Que peut faire l'école à ce point de vue ?

⚜

Comment éveiller le goût de la lecture ? [1]. — « Depuis août 1914 le journal, où l'actualité d'information est colportée sous différentes formes, a plus que jamais remplacé la lecture des livres de bibliothèque. Cette raison ne fait que s'ajouter à d'autres bien des fois répétées : indifférence des populations, difficultés matérielles de la lecture des livres le soir à la campagne dans bien des familles, aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte, manque d'intérêt de certains ouvrages concédés, pour les lecteurs qu'on veut atteindre, difficultés d'entretien et de renouvellement. Par-ci, par-là, il y a des exceptions, surtout quand les maîtres font de cette lecture des livres de la bibliothèque une sorte de « devoir de famille ». Ce n'est pas une mauvaise pratique lorsqu'elle s'allie avec un système de renouvellement peu onéreux. Telle « bibliothèque » sans caractère officiel existant en marge des statistiques, composée de livres roses à 10 ou à 15 centimes, a des lecteurs passionnés, jamais las de lire, toujours en mesure de réaliser par cotisation volontaire une nouvelle série d'acquisitions. Puisque le journal a plus de succès que le « livre », pourquoi le livre à lire ne prendrait-il pas, pour des enfants de dix à douze ans, la forme d'un journal ? L'important est de faire naître le goût de la lecture, et, si l'aliment primitif ne peut être que très léger pour ne pas être indigeste et rebutant, il faut, me semble-t-il, adapter cet aliment aux capacités intellectuelles des lecteurs. C'est un peu faute d'avoir suivi cette loi naturelle que les bibliothèques scolaires ont vu et voient chaque année diminuer le nombre des lecteurs, bien que celui des volumes recensés aille toujours croissant. »

⚜

La Fédération nationale des Sociétés de préparation militaire. — Du discours prononcé par M. Justin Godart, sous-secrétaire d'État du service de santé, le 5 décembre 1915, à l'inspection des élèves de

1. Extrait d'un rapport de M. l'Inspecteur primaire de la Châtre.

la classe 1917 de la Fédération nationale des Sociétés de préparation militaire, nous croyons devoir détacher le passage ci-après :

« ... Monsieur le président, la Fédération nationale peut être fière de l'œuvre qu'elle a accomplie. Elle a vu venir à elle une jeunesse enthousiaste. Elle a assoupli et endurci les corps; elle a eu soin autant de l'éducation morale que de l'éducation physique. Sa récompense, la vôtre, monsieur le président, est là dans ce spectacle qui groupe autour du drapeau des élèves de nos écoles, droits, fiers d'une destinée qui n'échut qu'aux grandes époques historiques à des hommes de leur âge, le regard clair et ferme tendu vers ces trois couleurs dont ils font en eux le serment d'assurer la victoire.

« Jeunes soldats de demain, la France fait appel à vous. Avant son appel, vous avez dit : « Présent ! » En ces jours héroïques votre élan a devancé les ordres. Ceux-ci, comme votre geste, sont un symbole. En vous prenant à vos foyers familiaux, le pays ne fait point preuve de hâte à accroître ses effectifs. Il montre simplement qu'il veut préparer avec une sérénité méthodique toutes les forces nécessaires pour une lutte qui ne finira que par sa volonté et celle de ses alliés. Le temps n'est rien quand il s'agit de châtier les barbares, de faire triompher le droit et la justice.

« Après le jour de l'An prochain vous entrerez à la caserne. Tout est préparé avec soin pour vous y recevoir dans les meilleures conditions d'hygiène; tout est étudié pour votre entraînement progressif. Dans la vie collective, qui va être la vôtre, apportez ces sentiments de votre solidarité qui feront de l'existence commune avec des camarades inconnus une saine et forte amitié, source de l'union sacrée des jeunes pour la défense nationale.

« Vous avez visité, conduits par vos instructeurs, les champs de bataille de la Marne : vous vous êtes inclinés devant les tombes de vos aînés. Un drapeau sur chacune est dressé comme tenu bien droit par les morts dont il abritait le repos. Cette vision désormais gravée dans votre souvenir vous dit constamment le devoir : combattre jusqu'au bout pour que ceux qui sont tombés n'aient point souffert, n'aient point péri en vain. Mais, outre le passé dont vous êtes les gardiens, l'avenir est vôtre. Il sera ce que le fera notre résistance, notre offensive, notre ténacité. Vous voulez, n'est-ce pas, vivre, créer un foyer, travailler dans une France pleinement victorieuse et non dans une France amoindrie par une paix de lassitude et de découragement. Avec les armes qu'on vous mettra au poing, préparez vos longs lendemains de Français et de citoyens.

« Messieurs, partons d'ici réconfortés, ayant, au contact de ces jeunes vaillants, acquis une raison de plus d'être sûrs de la victoire. L'ennemi accumule les destructions, la terreur est pour lui un système, un officier assassine une infirmière sans hésiter. Les alliés opposent leur froide résolution de sauver la civilisation en péril. Les alliés vaincront.

« Allez maintenant, jeunes gens, à vos glorieuses destinées, la Patrie veille sur vous, la Patrie compte sur vous.

« Vive la France ! »

Les étrennes des jeunes serbes. Lettre de M. le vice-recteur de l'académie de Paris aux élèves des lycées de la Seine.

Mes enfants,

Vous savez la détresse de l'héroïque et admirable Serbie.

La France va recevoir et hospitaliser, comme elle le doit, un certain nombre de ses enfants, qui ont tout perdu.

Ils seront placés par les soins et aux frais du gouvernement français dans un certain nombre de lycées et collèges.

Parmi eux, la plupart manqueront de vêtements et de linge.

Vous voudrez, j'en ai la confiance, contribuer à adoucir l'amertume de leur sort.

C'est bientôt le moment des *étrennes*. Sur celles que vous recevrez, faites une part pour eux, et donnez-leur l'impression qu'en arrivant dans les maisons de la bonne et généreuse France, ils y trouveront des frères et des sœurs.

Certificat d'aptitude a l'enseignement de l'anglais dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures. Sujets de compositions donnés a la session de 1915 (Aspirantes). — *Version.* — A railway accident. — Not many hundred yards beyond Browndean, however, a sudden jarring of brakes set everybody's teeth on edge, and there was a brutal stoppage. Morris Finsbury was aware of a confused uproar of voices, and sprang to the window. Women were screaming, men were tumbling from the windows on the track, the guard was crying to them to stay where they were ; at the same time the train began to gather way and move very slowly backward toward Browndean; and the next moment all these various sounds were blotted ont in the apocalyptic whistle and the thundering onslaught of the down express.

The actual collision Morris did not hear. Perhaps he fainted. He had a wild dream of having seen the carriage double up and fall to pieces like a pantomime trick; and sure enough, when he came to himself, he was lying on the bare earth and under the open sky. His head ached savagely; he carried his hand to bis brow and was not surprised to see it red with blood. The air was filled with an intolerable, throbbing roar, which he expected to find die away with the return ot consciousness; and instead of that it seemed but to swell the louder and to pierce the more cruelly through his ears. It was a raging, bellowing thunder, like a boiler-riveting factory.

And now curiosity began to stir, and he sat up and looked about him. The track at this point ran in a harp curve about a wooded

hillock; all of the near side was heaped with the wreckage of the Bournemouth train; that of the express was mostly hidden by the trees; and just at the turn, under clouds of vomiting steam and piled about with cairn sof living coal, lay what remained of the two engines, one upon the other. — R. L. Stevenson.

Thème. — « Voyez-vous, Monsieur, me dit le vieux garde forestier, j'ai tué un homme il y a deux ans, cette nuit. L'autre année, il est revenu m'appeler. Je l'attends encore ce soir. »

Puis il ajouta d'un ton qui me fit sourire :

« Aussi nous ne sommes pas tranquilles. »

Je le rassurai comme je pus, heureux d'être venu justement ce soir-là, et d'assister au spectacle de cette terreur superstitieuse. Je racontai des histoires et je parvins à calmer à peu près tout le monde.

...J'allais demander à me coucher, quand le vieux garde tout à coup fit un bond sur sa chaise, saisit de nouveau son fusil, en bégayant d'une voix égarée : « Le voilà! le voilà! Je l'entends! » Les deux femmes retombèrent à genoux dans leur coin en se cachant le visage; et les fils reprirent leurs haches. J'allais tenter encore de les apaiser, quand le chien endormi s'éveilla brusquement et, levant sa tête, tendant le cou, regardant vers le feu, de son œil presque éteint, il poussa un de ces lugubres hurlements qui font tressaillir les voyageurs, le soir dans la campagne. Tous les yeux se portèrent sur lui, il restait maintenant immobile, dressé sur ses pattes comme hanté d'une vision et il se mit à hurler vers quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux sans doute, car tout son poil se hérissait. Le garde, livide, cria : « Il le sent! Il le sent! Il était là quand je l'ai tué. » Et les deux femmes égarées se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien. — Guy de Maupassant.

Composition en langue étrangère. — La fiancée du marin. — En attendant le retour de son fiancé, matelot à bord du *Courbet*, qui croise sur les côtes d'une région révoltée de l'Annam, Jeanne vit seule avec sa mère dans un village de pêcheurs. Une nuit, elle voit en rêve des matelots procéder solennellement à l'immersion d'un de leurs camarades mort; vainement elle cherche Pierre parmi les assistants.... Depuis lors elle est hantée de sombres pressentiments.... Enfin le facteur lui remet une lettre du fiancé, pleine de la joie du prochain retour. Tout heureuse, elle court chez la mère de Pierre au village voisin : elle la trouve en pleurs, tenant à la main une lettre dans laquelle le commandant du *Courbet* lui annonce que son fils, blessé au cours d'une descente contre les indigènes, a succombé quelques jours plus tard à l'infirmerie du bord et a été immergé selon la coutume des gens de mer.

Composition française. — Par quels moyens Victor Hugo élève-t-il l'idylle des *Pauvres gens* à la hauteur d'une « petite épopée »?

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The journal of education, octobre. — *L'apprentissage militaire dans les écoles.* — Une controverse assez vive s'est récemment élevée à ce sujet, quelques-uns soutenant que, si l'école favorisait la préparation militaire, elle infuserait aux élèves l'esprit militariste. Le *J. of Ed.* remet sagement les choses au point : « L'Allemagne montre que la conscription peut devenir un instrument d'aveugle agression; la France, qu'elle est compatible avec la liberté politique et une haute moralité. C'est l'esprit qui anime une institution et l'état politique du pays qui est réellement important. » A la bonne heure! Voilà notre confrère revenu de son intransigeance d'antan. Nécessité fait loi, même contre le principe « volontaire ».

Novembre. — *L'étude de l'allemand.* — Le comité d'enseignement de Bradford a dû supprimer l'allemand dans ses cours du soir, pour pénurie d'auditeurs. « Si les jeunes gens des autres grandes villes du Yorkshire suivent l'exemple de Bradford, dit notre confrère, l'avenir est sombre. Quel sera le résultat de ce refus d'apprendre l'allemand? Après la guerre, les employés germaniques inonderont de nouveau le Yorkshire, pour évincer leurs collègues anglais, apprendre nos secrets industriels, et tirer profit de notre manque de sens des affaires. Et cependant nous nous appelons une nation pratique, et regardons le sentimentalisme comme une faiblesse des Allemands! »

Statistique. — Quelques chiffres tirés d'un document officiel donneront une idée des progrès réalisés depuis la mise en vigueur de la grande loi nationale de 1902 : cette année-là, le budget de l'enseignement primaire pour le seul entretien des écoles était de 13 millions de livres sterling; il est monté à 20 millions en 1912-13. La part des taxes locales (*rates*) s'est élevée de 3 millions et demi à 13 millions.

Ce qui montre bien que le zèle des « autorités » et du public a été singulièrement stimulé par la loi.

En même temps s'est améliorée la qualité du personnel : la proportion des maîtres et maîtresses dûment qualifiés est en effet passée d'un peu moins de la moitié aux deux tiers du total; le chiffre des traitements s'est parallèlement accru d'un cinquième environ. Le budget de l'assistance médicale scolaire, instituée en 1907, a fait un bond de 3 200 à 216 000 livres sterling !

Le personnel enseignant et le service militaire. — Une circulaire du ministre, M. Henderson, proclame que l'enseignement est « le plus fécond des services publics, mais qu'à l'heure actuelle, le besoin qui prime tous les autres est le besoin d'hommes pour les forces de la Couronne ». Pressé par cette cruelle nécessité, il adjure donc tout instituteur ou professeur ayant l'âge militaire de s'enrôler. On laissera à leurs postes les maîtres les plus indispensables, on assurera le service par des moyens de fortune, et, s'il le faut, « on laissera les murs nus pour un temps afin de sauver l'édifice même de la civilisation ». Le *J. of Ed.*, pour alléger le fardeau qui accable un personnel de plus en plus réduit, conseille de diminuer le nombre d'heures de classe dans les divisions inférieures.

L'école après la guerre. — Dans un discours prononcé à Leicester, M. Sadler a exprimé l'espoir que l'école de l'avenir fera preuve d'une plus large tolérance pédagogique et religieuse, puis il a de nouveau signalé les trois faiblesses dont souffre l'Angleterre : absence de véritables écoles de perfectionnement, traitement insuffisant des professeurs, manque de culture scientifique dans les grands établissements secondaires.

Les économies dans les écoles de Londres. — Le comité d'enseignement a réduit son budget de 360 000 livres sterling. L'an prochain, six maîtres devront faire le travail de sept, et les directeurs d'école seront chargés d'au moins dix heures de classe par semaine; on ne recourra aux suppléants que pour une absence supérieure à un mois; la réduction portera également sur le mobilier scolaire. En revanche, on déchargera le personnel d'écritures qui ne sont pas absolument indispensables, *ou de visites trop fréquentes des inspecteurs*(!). Le rapporteur a essayé de conclure que les enfants ne souffriraient pas de ces mesures; vraiment, cet optimisme paraît exagéré et le public se demandera s'il n'eût pas été plus opportun de prévoir des crédits supplémentaires pour la rétribution de délégués et d'auxiliaires, comme nous l'avons fait en France.

L'école primaire et le recrutement des collèges. — La statistique de l'année 1913-14 montre que, dans les écoles secondaires anglaises

des deux sexes, inspectées et subventionnées par l'État, les deux tiers des élèves (40 000 sur 60 000), dont plus de la moitié (22 500) « payants», viennent de l'école primaire. Presque seuls, les vieux lycées (*public schools*) gardent, avec leur autonomie, leur caractère aristocratique. A. G.

États-Unis d'Amérique.

Educational review, septembre 1915. — *L'Université du Wisconsin.* — D'après M. J.-L. Sturtevant, de Waisau, Wisconsin, tous les regards, depuis six mois, malgré l'intérêt palpitant des événements européens, se tournent, aux États-Unis, vers le Wisconsin. Le monde universitaire surtout se préoccupe de l'avenir politique de cette partie de la fédération nord-américaine. L'état des choses y est devenu fort critique, par suite d'une administration législative vieille déjà de dix ans et soi-disant « progressive ».

Le recteur de l'Université du Wisconsin, après avoir assumé des pouvoirs véritablement dictatoriaux dans son université même, aurait réussi à étendre sa toute-puissance sur l'organisation administrative et financière de l'État. Bref, une expérience curieuse aurait été entreprise, à savoir la transformation de l'enseignement — généralement considéré comme purement théorique — en gouvernement — estimé essentiellement pratique le plus souvent. Les résultats auraient été dispendieux à l'excès et peu satisfaisants, si l'on en croit le Dr W. H. Allen, de New-York, chargé par le Dr Mc. Carthy, recteur de l'Université de Wisconsin, de fournir un rapport documenté sur l'Université même, rapport où il est établi, par exemple, que 27 des professeurs n'avaient qu'un seul élève chacun, et surtout si l'on consulte la croissante échelle des impôts, qui ont doublé et, en certains endroits, triplé, depuis 1904.

La cause de cet échec est facile à deviner. Les théoriciens, pas toujours assez accoutumés à compter avec les contingences enchevêtrées et inattendues de la réalité, ont voulu mettre l'absolu en pratique. C'est ainsi qu'ils ont fait du « monopole d'Etat » un dogme intangible. Ils n'ont pas vu — et ils sont loin d'être seuls au monde dans leur aveuglement — que le rôle premier de l'État consiste à être l'arbitre entre les intérêts des citoyens, et que, si l'État se charge lui-même d'intérêts, commerciaux surtout, il ne peut qu'exploiter à perte, et, avant tout, abandonner sa plus précieuse prérogative et sa seule raison d'être.

Et, se faisant l'expression du mécontentement général, à la suite duquel le recteur, M. Carthy s'est vu dépossédé de son pouvoir politique, M. J. L. S., en terminant, pose la question suivante : « L'Uni-

versité, fille de l'État, doit-elle gouverner l'État, ou être gouvernée par lui? »

Pour des Français, soucieux des droits de l'État, habitués à voir en quelle sympathique considération les discrets avis de leur Université sont tenus, la réponse n'est pas douteuse.

Les droits d'inscription dans les universités des États-Unis. — M. F. A. Dickey pressent qu'un jour viendra, proche peut-être, où les philanthropes cesseront, soit par désaffection, soit par manque d'argent, de subvenir largement aux dépenses universitaires. Déjà le besoin des rétributions payées par les étudiants s'affirme, et la modalité de ces rétributions doit être réorganisée et rendue à la fois plus équitable et plus pratique. Naturellement, ces rétributions varient suivant les localités et même suivant les régions. De 510 francs (non compris les frais de bibliothèque, laboratoires, etc.), dans le district du Nord-Atlantique, elles descendent à 270 francs dans les pays du centre méridional. La moyenne est de 330 francs.

En réalité, cette moyenne est beaucoup plus élevée, si l'on tient compte des frais supplémentaires. Ces frais sont devenus si grands que les véhémentes protestations des familles ont décidé l'Université Columbia, de New-York, à établir l'an prochain un tarif général, supprimant toutes les dépenses accessoires, et assurant toutefois à l'Université un revenu plus considérable.

La statistique des vocations à l'Université. — A la suite d'une enquête approfondie, organisée à l'Université du Minnesota, M. J.-B. Miner est arrivé aux conclusions suivantes :

Les neuf dixièmes des étudiants ont déjà choisi leur future carrière;

Pour plus des deux tiers, ce choix était fait dès avant l'entrée à l'Université. (Il faut se rappeler, en effet, que beaucoup d'étudiants américains ont déjà un métier, dont les profits leur permettent de vivre et de solder leurs frais universitaires. Certains sont commis, employés, cultivateurs, publicistes, éditeurs, voire même receveurs de tramways ou porteurs de journaux);

Un quart des hommes seulement entendent poursuivre le métier de leurs pères;

Tous les étudiants, ou à peu près, et 58 p. 100 des étudiantes, devront compter uniquement sur leur propre travail pour s'entretenir au sortir de l'Université;

Deux tiers des étudiants (il y en avait, l'an dernier, 457) et un septième des étudiantes (dont le total était de 790) sont obligés de gagner de quoi assurer leur séjour à l'Université;

La moitié environ des étudiants se destinent au barreau ou à la médecine.

Les deux tiers des étudiantes se préparent à l'enseignement.

La France redevenue elle-même. — L'*Educational Review* dit à propos de l'ouvrage ainsi intitulé : « Le stupéfiant déploiement de force et de maîtrise de soi-même accompli par la France dans la guerre présente a amené un nombre — non minime — d'esprits curieux à chercher dans des livres les raisons d'un changement si complet chez un peuple représenté ordinairement comme frivole et inconstant. A ces chercheurs de lumière nous recommandons *France herself again* (la France redevenue elle-même). Ce livre est écrit en anglais pour des lecteurs de langue anglaise. Ce n'est pas une collection d'études séparées sur l'histoire et la culture françaises, mais une tentative de complète analyse des forces qui se sont combinées pour faire la France ce qu'elle est. Le résultat est un volume des plus lumineux (New-York — G. P. Putnam's Lons, 1914 — 399 pages, 2 dollars 50 cents).

A. Gricourt.

Bibliographie.

Histoire de la littérature classique (1515-1830), par F. Brunetière. Tomes I, II, III. Paris, Delagrave.

Brunetière avait projeté d'exposer dans toute son ampleur la doctrine sommairement présentée dans son *Manuel de l'histoire de la Littérature française*. Quand il mourut, il n'avait achevé que les deux premiers fascicules du tome I : *le Mouvement de la Renaissance*; *la Pléiade*.

Fallait-il arrêter la publication? Ne pouvait-on pas, en utilisant les notes et les sommaires laissés par le maître, et surtout en s'aidant des cours professés à l'école normale supérieure et recueillis avec piété par ses auditeurs, ne pouvait-on pas donner au public, avec de suffisantes garanties d'authenticité, ce qui, dans la pensée du maître, devait résumer vingt-cinq ans de labeur et de réflexion? Ses amis l'ont pensé; grâce à eux nous possédons déjà trois tomes de cet ouvrage capital, et les plus importants peut-être : *le XVIe, le XVIIe, le XVIIIe siècles*.

Je ne me donnerai pas le ridicule d'analyser ces trois volumes. Avec une suite admirable, une clarté parfaite, ces leçons, où l'on croit entendre sans cesse la parole persuasive et convaincue du professeur, ces leçons si vivantes, si françaises veulent justifier l'hypothèse évolutive en matière de littérature. Nous voyons l'idéal classique, tout d'abord *s'organiser*, suivant la forte expression de l'auteur, puis triompher des résistances, puis, — et c'est le XVIIe siècle, — *se réaliser*, enfin, — et c'est le XVIIIe, se désagréger ou du moins s'atténuer dans la discussion des modèles.

Heureux ceux qui ont pu entendre ce cours de la bouche même du maître. On comprend, par ce qui n'est que l'écho affaibli de sa parole, que l'impression ait été, chez eux, ineffaçable. On comprend que certains disciples de Brunetière ont peine à se dégager de son influence, à briser la rigidité parfois excessive de sa doctrine. Au contact de cette forte pensée, de cette puissante intelligence, on se sent presque hors d'état de discuter; on est tout près d'avouer que, là même où il étonne, il doit avoir raison. Et quand on s'est ressaisi, et qu'on a constaté comment, du point de vue où il s'était placé, il

lui était impossible d'apercevoir certaines parties du domaine littéraire, on n'en demeure pas moins rempli d'admiration pour la profondeur et la richesse de sa critique.

L'*Histoire de la Littérature classique* est un de ces ouvrages que pas un professeur ne peut ignorer.

M. Roger.

⚜

Code Pichard : *Nouveau code de l'Instruction primaire*, 24e édition, refondue et mise à jour par M. Wissemans. Un volume in-16, broché. Paris, Hachette et Cie.

La 24e édition du *Code Pichard*, refondu et mis à jour par M. Wissemans, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, vient de paraître.

Cette nouvelle édition renferme l'ensemble des lois, décrets, arrêtés, circulaires, arrêts et avis ayant paru jusqu'au 5 août 1915, et concernant à la fois l'organisation générale de l'enseignement primaire à ses divers degrés et le statut personnel de tous les fonctionnaires, maîtres et maîtresses appelés à participer à un service d'inspection ou d'enseignement.

Le mérite d'un tel recueil est d'abord qu'il donne l'essentiel, c'est-à-dire l'état actuel de la législation scolaire. C'est ensuite qu'il permet, grâce à une abondante table analytique, de se retrouver facilement dans la complexité des règlements.

Telle que se présente cette nouvelle édition, modifiée et corrigée, débarrassée des dispositions abrogées et inutiles, enrichie des textes nouveaux, elle sera comme les précédentes, plus encore que les précédentes, indispensable à tous les membres de l'enseignement primaire.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Alix Fontaine.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXVII

Conseils à la jeunesse (discours prononcé par M. *Louis Liard*, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, à la distribution des prix du lycée Condorcet) 1
Gabriele d'Annunzio, poète national, *Henri Hauvette* 7
Le français et l'anglais langues internationales, *Albert Dauzat* 19
La cure d'air par la mutualité scolaire, *A.-E. André* 37
L'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs, *M. Mahuet* 50
Lettres du front 62, 179, 297, 376, 470
Revue de l'étranger, *Henry Goy* :
Une école normale supérieure des professorats spéciaux 68
Le Bureau de l'enfance à Washington 80
Les distributions de prix dans les lycées (Extraits de discours) 101
L'enseignement du français dans les écoles d'Alsace, Mlle *E. Wust* ... 125
En pays envahi, *L. L.* 145
Les voix anglaises, *Ernest Dupuy* 167
L'exemple de Marceau (Extraits d'une conférence faite à l'occasion de l'anniversaire de Marceau, par M. *Charles Brun*, professeur au lycée de Chartres) 172
Récits et impressions d'enfants sur la guerre 192
La science de l'éducation, *Paul Lapie* 217
La pédagogie de Pécaut (2e article) : La France et le génie français, *Felix Hémon* 236
L'enseignement de l'allemand pendant la guerre (d'après un rapport de Mlle *N. Weiler*, professeur au lycée Jules-Ferry) 255
Les examens du professorat des écoles normales (aspirantes), en 1915. 263
Préparation des élèves-maîtresses aux écoles maternelles et aux classes enfantines, Mlle *C. Maucourant* 281
Le français dans les écoles anglaises, *Cloudesley-Brereton* 289
L'éducation de la femme indoue, Mme *Antoine* 294
Le pacifisme de Kant, *Charles Chabot* 317
Instruction et éducation, *E. Thouverez* 331
L'école pour l'école. L'entr'aide des écoliers mutualistes, *Edouard Petit*. 354
L'éducation professionnelle des élèves-maîtres dans une école normale d'instituteurs, *H. Maisonneuve* 362
Le musée pédagogique de l'école normale de Besançon, *C. Jamart* 368
Quelques lettres d'Allemagne 385

L'Alsace et la France dans l'œuvre d'Erckmann-Chatrian, *G. Gastinel*. 415
La poésie lyrique à l'école primaire, *Georges Maurice*..... 430
Notes sur l'enseignement du français dans les écoles primaires. Mme *Vincent*..... 451
L'idée de sacrifice (Extraits de copies de candidates à l'école de Fontenay-aux-Roses)..... 459
Le certificat d'études primaires en Alsace..... 467
Nécrologie : Albert Thierry, *Francisque Vial*..... 472

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Concours d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses. Sujets de compositions donnés à la session de juin 1915, p. 88 et 309 (erratum). — Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (aspirantes). Sujets de compositions donnés à la session de juin 1915, p. 91. — La résolution des problèmes d'arithmétique : solution régressive et solution directe, p. 91. — Œuvre des tombes des soldats, p. 95. — Pro Patria, p. 97. — Après avoir lu l'hymne de Victor Hugo aux morts pour la patrie, p. 303. — Une bonne action, p. 305. — Listes des auteurs français et étrangers à expliquer en 1916, aux différents examens de l'enseignement primaire, p. 305. — Examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel (aspirantes). Sujets de compositions donnés à la session de juin 1915, p. 308. — Contre l'alcoolisme, p. 309. — Hommage de l'Académie française aux Instituteurs morts pour la patrie, p. 391. — M. Bastian, p. 392. — Miss Cavell, p. 393. — Pourquoi nous devons vaincre l'Allemagne (conférence de rentrée dans les écoles de l'Académie de Grenoble), p. 393. — Le dévouement des instituteurs et institutrices durant la première année de guerre, p. 402. — L'enseignement pendant la guerre, p. 403. — Hommage de l'Orphelinat de l'enseignement primaire à la mémoire de son président-fondateur, M. Alfred Mézières, p. 405. — Les examens de l'enseignement primaire pendant la 1re session de 1914 et de 1915, p. 405. — Deux programmes de conférences pédagogiques en 1915-1916, p. 482. — Comment éveiller le goût de la lecture? p. 485. — La Fédération nationale des Sociétés de préparation militaire, p. 485. — Les étrennes des jeunes Serbes. Lettre de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris aux élèves des lycées de la Seine, p. 487. — Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'anglais dans les écoles normales (aspirantes). Sujets de compositions donnés à la session de 1915, p. 487.

A travers les périodiques étrangers, p. 98, 198, 310, 406, 489.

Bibliographie.

Études et documents sur la guerre. Qui a voulu la guerre? Les origines de la guerre d'après les documents diplomatiques, par *E. Durkheim* et *E. Denis* (L. S.), p. 208. — La guerre, par *Ernest Denis* (G.), p. 208. — Qui est responsable? La guerre européenne, ses causes et ses fonctions, par M. *Cloudesley-Brereton*, traduction Legouis (M. R.), p. 210. — Les responsabilités de l'Allemagne, par *S. Saintyves* (C. J.), p. 210. — Civilisés contre Allemands, par *Jean Finot* (E. P.), p. 211. — Les usages de

la guerre et la doctrine de l'état-major allemand, par *Charles Andler* (G. P.), p. 212. — Comment les Austro-Hongrois ont fait la guerre en Serbie, par *R.-A. Reiss* (C. D.), p. 212. — Dixmude, un chapitre de l'histoire des fusiliers-marins (7 octobre-10 novembre), par *Charles Le Goffic* (L. S.), p. 213. — La grande mêlée des peuples, par *M. Hollebecque* (A. G.), p. 213. — 1914. Tablettes chronologiques de la guerre, par *G.-V. Paris* (G.), p. 213. — La monarchie des Habsbourg, par *Henry Wickham Steed*, traduction Firmin Roz (G.), p. 214. — La puissance et le déclin économiques de l'Allemagne, par *Raoul Péret* (F. M.), p. 215. — La Russie et ses richesses, par *Etienne Taris* (H. S.), p. 216. — L'éducation de l'effort, par *Georges Demeny* (Edouard Petit), p. 413. — Almanach des spectacles, par *Albert Soubies* (P. R.), p. 414. — Histoire de la littérature classique (1515-1830), par *F. Brunetière* (M. Roger), p. 494. — Nouveau code de l'instruction primaire (code *Pichard*), nouvelle édition, p. 495.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.